

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s OMJ na českých a maltských školách
The Education of Immigrant Pupils in Czech and Maltese Schools

Daniela Vosáhlová

Vedoucí práce: Mgr. Klára Horáčková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N AJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků s OMJ na českých a maltských školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18.4.2021

Děkuji tímto především mé vedoucí práce Mgr. Kláře Horáčkové, Ph.D. za čas, který mi věnovala a cenné rady, které mě při psaní provázely. Děkuji také své rodině za trpělivost, pochopení a psychickou podporu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá výukou žáků s OMJ (odlišným mateřským jazykem) na českých a maltských školách. Cílem práce bylo popsat, jaké konkrétní opatření volí školy a jaké metody používají vyučující ke zmírnění znevýhodnění plynoucího z jazykové bariéry v obou prostředích a zjištění následně srovnat mezi sebou. Výzkum má kvalitativní charakter, přičemž se jedná o výzkumnou strategii vícepřípadové studie. Sběr dat probíhal formou pozorování v hodinách, rozhovory s vedením školy, vyučujícími a žáky a analýzou digitalizovaných materiálů. Případ zde představovala konkrétní škola a výzkum probíhal na dvou školách v českém prostředí a dvou školách v prostředí maltském.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje tématům vhodného přístupu k výuce žáků s OMJ, vysvětlení fungování maltského vzdělávacího systému, legislativě obou zemí v otázkách výuky žáků s OMJ a tématu profesní přípravy k výuce těchto žáků na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Praktická část pak rozvíjí témata rozpracována v části teoretické, a je v ní uvedeno k jakým výzkumným zjištěním šetření dospělo. V poslední kapitole práce jsou poskytnuty odpovědi na výzkumné otázky a krom popisu opatření škol, metod vyučujících a srovnání přístupů českých a maltských škol jsou rovněž uvedeny podněty pro budoucí praxi studentů učitelství, jež v průběhu provádění výzkumu vyvstaly.

KLÍČOVÁ SLOVA

výuka žáků s OMJ, jazyková podpora, inkluzivní výuka, české školy, maltské školy, vícepřípadová studie

ABSTRACT

The master thesis focuses on education of immigrant pupils in Czech and Maltese schools. The aim of the thesis was to describe what particular measures the schools choose and what methods the teachers use to alleviate the impact of the language barrier in both environments and then to compare the results between each other. The research is of qualitative nature, with the research strategy being a multiple case study. The data collection was realised through observations in class, interviews with the school leadership, teachers and pupils and the analysis of digitalized materials. The case is represented by a particular school and the research was conducted at two schools in Czech and two schools in Maltese environment.

The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part aims its attention at the themes of appropriate approach towards the education of immigrant pupils, explanation of the Maltese education system, legislation of both countries on the issue of education of immigrant pupils and the theme of teacher training focused on education of these pupils provided at the Faculty of Education of Charles University. The practical part then develops the themes elaborated in the theoretical one and it mentions what findings the survey discovered. Last chapter of the thesis provides the answers for the research questions and beside the description of school measures, the methods of the teachers and comparison of Czech and Maltese school approaches, there are also mentioned suggestions for future practice of students of teaching, which arose during conducting the research.

KEYWORDS

Education of immigrant pupils, language support, inclusive education, Czech schools, Maltese schools, multiple case study

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vhodný přístup k výuce žáků s OMJ	10
1.1 Přístupy k výuce žáků s OMJ	10
1.2 Kroky potřebné k úspěšnému začlenění	11
1.2.1 Výuka cílového jazyka	13
1.2.2 Zajištění psychické pohody žáků s OMJ	15
2 Maltský vzdělávací systém	18
2.1 Historický kontext maltského vzdělávání	18
2.2 Fáze školní docházky	19
2.3 Hodnocení	20
2.4 Inkluze	21
3 Česká a maltská legislativa v otázkách výuky žáků s OMJ	24
3.1 Česká legislativa	24
3.1.1 Kritika legislativy	26
3.2 Maltská legislativa	27
4 Profesní příprava na PedF UK	30
4.1 Učitelství pro 1. stupeň základní školy	31
4.2 Učitelství pro střední školy	33
4.3 Maltský kontext	35
5 Shrnutí teoretické části	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
6 Metodologie výzkumu	39
6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	39

6.2	Charakter metodologického přístupu.....	39
6.2.1	Limity výzkumu	40
6.2.2	Volba případů	40
6.2.3	Sběr dat.....	41
6.2.4	Metody sběru dat	42
6.2.5	Metody analýzy dat	42
6.3	Etické otázky výzkumu.....	43
7	Výzkumná zjištění	44
7.1	Maltské školy	46
7.1.1	Škola zkušená	46
7.1.2	Škola uzavřená.....	57
7.2	Shrnutí Maltské části výzkumu.....	68
7.3	České školy	69
7.3.1	Škola administrativní	69
7.3.2	Škola učící se	77
7.4	Shrnutí české části výzkumu.....	86
8	Shrnutí výzkumných zjištění	89
8.1	Opatření škol a metody vyučujících	89
8.1.1	Opatření škol	89
8.1.2	Metody vyučujících	90
8.2	Podpora k ovládnutí cílového jazyka.....	91
8.3	Srovnání výuky žáků s OMJ v českém a maltském prostředí	92
8.4	Podněty k vlastní praxi	94
	Závěr.....	97
9	Seznam použitých informačních zdrojů	99

Seznam příloh	103
Příloha č. 1 Ukázka pozorovacího archu	104
Příloha č. 2 Ukázka pracovního listu pro žáka s OMJ	105
Příloha č. 3 Ukázka materiálu, se kterým pracuje žák s OMJ v předmětu speciální pedagogické péče.....	106
Příloha č. 4 Ukázka informovaného souhlasu pro žáky v anglickém jazyce	107
Příloha č. 5 Ukázka z pracovního sešitu pro Ciaru.....	110

Úvod

Vzdělávání žáků s OMJ je jak v České republice, tak na Maltě velice aktuálním tématem. Vzhledem k přibývajícimu počtu cizinců v obou zemích, musí školy i příslušné orgány státní správy na situaci reagovat a přizpůsobovat tomu jak fungování jednotlivých škol, tak legislativu, jež fungování právně upravuje.

Právě ona aktuálnost mi byla hlavní motivací k výběru tohoto tématu pro mou diplomovou práci. S problematikou začleňování žáků s OMJ jsem se při navazujícím magisterském studiu na PedF UK několikrát setkala jak při praxích, tak v rámci jednotlivých kurzů a uvědomuji si, že v mé budoucí praxi se mu nevyhnu, naopak je potřeba téma studovat do hloubky a udělat vše pro to, aby výuka žáků s OMJ byla v mých hodinách co nejkvalitnější. Možnost vycestovat v rámci studia na studijní pobyt Erasmus+ byla pak impulzem pro interkulturní pojetí této práce, jejímž účelem je především inspirace a pohled na to, jak se s problematikou potýkají v zemi s odlišným kontextem.

Cílem práce je popis toho, jak vybrané české a maltské školy pracují s žáky s OMJ, resp. jaké konkrétní opatření volí ke zmírnění jazykové bariéry a jaké metody používají konkrétní vyučující. Jelikož je charakter práce interkulturní, jedna z výzkumných otázek rovněž cílí na rozdíly v této praxi mezi českým a maltským prostředím. Pro naplnění cílů jsem se rozhodla provést kvalitativní výzkum realizovaný metodou vícepřípadové studie. Jednotlivými případy se zde staly zkoumané školy, dvě v českém prostředí a dvě v maltském. Ke sběru dat bylo využito metod pozorování, rozhovorů a analýzy digitalizovaných dokumentů, k analýze sesbíraných dat pak metody otevřeného kódování.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části rozvíjím čtyři témata, jež jsem pro celý výzkum shledala jako klíčová, jedná se o kapitolu o vhodném přístupu k výuce žáků s OMJ, při níž vycházím z českých, maltských a jiných zahraničních zdrojů. Velmi nápomocné mi při zpracovávání této části byly příručky české organizace Meta, které učitelům poskytují velice přínosné a praktické informace. Další kapitola teoretické části se zabývá maltským vzdělávacím systémem a tématy v něm klíčovými pro začleňování žáků s OMJ. V této kapitole vycházím jak z odborné literatury popisující historický kontext maltského vzdělávání, tak z informací uvedených např. v rámci informační vzdělávací sítě Eurydice. Důležitým zdrojem jsou samozřejmě

kurikulární a strategické dokumenty. Další kapitola je věnována české a maltské legislativě, pro niž jsou stěžejními zdroji konkrétní zákony a strategické dokumenty. Poslední kapitola teoretické části se zabývá profesní přípravou vyučujících v otázkách výuky žáků s OMJ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, jelikož právě dostatečná vzdělanost a informovanost v problematice je stěžejní k tomu, aby byla výuka žáků s OMJ na školách efektivní a prospěšná. Hlavním zdrojem pro tuto kapitolu se staly studijní plány Univerzity Karlovy. Praktická část pak obsahuje kapitolu věnovanou popisu užívané metodologie, dále konkrétní výzkumná zjištění, jež jsou rozdělena na maltskou a českou část, přičemž v každé části je stručně uveden kontext konkrétních škol, jak běžně postupují při přijetí žáka s OMJ a dále je na příkladu konkrétních žáků ukázáno, jaké volí školy opatření a vyučující metody pro práci s těmito žáky. Tato výzkumná zjištění jsou dále shrnuta v samostatné kapitole, která je rozdělena na základě výzkumných otázek této práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vhodný přístup k výuce žáků s OMJ

V úvodní kapitole této práce bude uvedeno, jaký přístup je doporučován jak v českých, maltských, tak dalších zahraničních publikacích. Kapitola se soustředí nejen na doporučení týkající se kvalitní a efektivní výuky, v potaz bere rovněž otázky psychické pohody žáků s OMJ. Rozčleněna bude dále na části týkající se různých přístupů k začlenění žáků s OMJ, výuky cílového jazyka a konkrétních opatření a metod doporučovaných školám a jejich vyučujícím.

1.1 Přístupy k výuce žáků s OMJ

Přístupy, jež budou rozpracovány v této části, se týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci s OMJ do této skupiny dle české legislativy rovněž spadají.

Existuje několik přístupů k výuce žáků s OMJ, a to sice exkluze, segregace či separace, integrace a inkluze. Každý přístup krom exkluze má své výhody i nevýhody, nynější pedagogické tendence však směřují k inkluzi jako k ideální praxi.

Při exkluzi, jež se jeví jako nevhodná forma přístupu, dochází k úplnému vyloučení žáka z výuky. Ačkoliv ta oficiálně v českém ani maltském vzdělávacím systému nenastává, nevhodně zvolené postupy vyučujících, jako například přehlížení žáka, k ní mohou vést (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, str. 13). Často se tak děje především v případech, kdy je uplatňován pro všechny stejný přístup bez jakékoliv diferenciací a individualizace (Bartolo, a další, 2007, str. 45). Cummings (2000, str. 44) exkluzivní postupy dává do rovnítka s asimilačními snahami a uvádí, že oboje se snaží učinit minoritní skupiny, v našem případě žáky s OMJ, neviditelnými. To je však opačný postup, než ke kterému by měly snahy škol a učitelů směřovat.

Segregací či separací se myslí přístup, kdy je žák vzděláván odděleně od ostatních žáků. Může jít o případ, kdy jsou žáci vzděláváni ve specializovaných školách (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, str. 13), k čemuž v Česku ani na Maltě nedochází, jelikož v těchto prostředích nejsou zřízeny školy pouze pro žáky s OMJ, nebo jde o případ, kdy jsou na školách zřízeny speciální třídy, jež se soustředí převážně na

jazykovou přípravu žáků s OMJ. Tento model na zkoumaných českých školách nefunguje, je však uplatňován na jedné z maltských škol, jež byla předmětem výzkumu, a dále také třeba v Nizozemsku, Norsku, Německu či Finsku (Průcha, 2011, str. 92).

Jako integrace se pak označuje takový postup, který se již snaží překonávat separační tendence a naopak se žáky snaží zařadit do běžných tříd (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, str. 13). Tento přístup není vnímán jako ideální především proto, že je při něm nastavena určitá norma a integrovaný žák je pak veden a podporován k tomu, aby své dovednosti sladil právě s touto normou (Bartolo, a další, 2007, str. 49). Tím se liší od inkluze, jež integraci překračuje.

Při inkluzi již nedochází k dělení žáků do dvou skupin, tedy na ty, kteří mají nějaké speciální potřeby a ty, kteří je nemají, nýbrž je na žáky nahlíženo tak, že každý má nějaké individuální potřeby, jež by měly být splněny (Lechta, 2010, str. 28 In Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová & Brychnáčová, 2011, str. 13). Ke správnému zavedení inkluze, jakožto ideálu, je potřeba splnění dvou základních principů. Tyto principy implikují přesvědčení, že každé dítě má potenciál učit se, dělat pokroky a především že mají všechny děti právo na kvalitní vzdělání (Bartolo, a další, 2007, str. 50).

1.2 Kroky potřebné k úspěšnému začlenění

Má-li na školu nastoupit žák s OMJ, je třeba myslet hned na několik oblastí, ve kterých budou zaváděna různá opatření a přizpůsobení. Již zařazení do ročníku bývá jednou z prvních výzev, kterou musí škola zvládnout. Dle Průchy (2011, str. 82) je to ten nejdůležitější pedagogický úkon, jelikož může výrazně ovlivnit, do jaké míry bude žák ve škole úspěšný. Průcha (tamtéž) rovněž zmiňuje, že se ve většině případů doporučuje zařadit žáka o ročník níže a dát mu tak roční prostor na adaptaci. Platí však, že by žák neměl být zařazován níže než o 1 ročník, pobyt s žáky výrazně nižšího věku totiž může zintenzivnit pocity frustrace, jež žák s OMJ může zažívat (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, str. 25). V České republice, kde zprvu školy zařazovaly žáky podle jazykové úrovně, právě v tomto smyslu došlo ke změně a nyní se upřednostňuje spíše věkové kritérium (Kostecká, 2013, str. 57).

Hned při nástupu je také třeba podrobně informovat rodiče o pravidlech na dané škole, a jaká na ně budou kladena očekávání. Pro úspěšnost tohoto procesu organizace Meta doporučuje vytvořit více jazyčnou brožuru, kde budou všechny informace písemně vysvětleny a rodiče se k ní tak v případě nejasností budou moci vrátit. Velice vhodné je rovněž zajištění tlumočnicka (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, stránky 24-25).

Při příchodu žáka cizince je třeba také myslet na ostatní žáky a na skutečnost je připravit. Je dobré probrat s žáky, s jakými těžkosti se nový žák může a nejspíše bude potýkat a jak ho tudíž mohou ostatní podpořit. Také je vhodné určit třeba dva patrony, jež žáka budou mít na starost (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, stránky 36-37).

Žák s OMJ se po příchodu na novou školu v cizí zemi může cítit velmi osamělý, což zhoršuje především ztížená možnost s ostatními lidmi ve škole komunikovat. Je tedy důležité přijít na způsob, jakým by šla komunikace realizovat, dokud se žák nenaučí cílový jazyk. Je samozřejmě možné využívat různé posunky doplněné o instrukce v cílovém jazyce (Průcha, 2011, str. 83), nebo je možné vyrobit komunikační kartičky, které žákovi i učitelům komunikaci usnadní (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, str. 37). Zároveň je potřeba co nejdříve začít s výukou cílového jazyka.

Největší změna se musí odehrát přímo ve třídě. Jak již bylo výše několikrát zmíněno, žák s OMJ potřebuje podporu během vyučování. Je vhodné vytvořit pro tyto účely pedagogickou diagnostiku, jež je odlišná od diagnostiky jazykové a zjišťuje např. školní historii, sociální vztahy k učitelům a žákům či dovednosti v matematice (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, stránky 95-96). Na základě této diagnostiky je pak možno nastavit například plán podpory či jinak upravit žákův vzdělávací plán (záleží zde na obvyklých postupech příslušné země, ve které k začlenění dochází) a pokud to lze, využít pomoci pedagogických asistentů. Upravení vzdělávacího plánu je velice důležité, díky tomu totiž lze nastavit metody a postupy, jak s žákem budeme pracovat a na jeho základě je rovněž možno upravit hodnocení žáka (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, stránky 97-99). V této oblasti se rovněž doporučuje místo klasické klasifikace využít možnosti slovního hodnocení (Průcha, 2011,

str. 84). Učitelům je pak doporučováno při hodinách využívat obrazové podpory, mluvené slovo doplňovat psaním či kreslením na tabuli, připravovat pro žáky s OMJ speciální pracovní listy či předtištěné zápisy nebo využívat kartičky se slovíčky (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, str. 93). Jakousi samozřejmostí by mělo být zařazování i jiných metod, než frontálního vyučování, při němž je individuální přístup velice obtížný (Zelinková, 2000 In Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, str. 48).

1.2.1 Výuka cílového jazyka

Jedním ze základních postupů, jež by škola měla po přijetí žáka s OMJ aplikovat, je začít s vhodně zvolenou výukou cílového jazyka, přičemž je potřeba zvážit, kdo jazyk bude vyučovat, zda pedagog dané školy či externista, kde bude výuka probíhat, kdy a s jakou frekvencí a na jaké jazykové úrovni žák v daném jazyce je.

Co se týče organizace, je několik způsobů jak výuku cílového jazyka zabezpečit a každý má svá pro a proti. Lze zřídit úvodní či přípravný kurz, který je určen pouze pro žáky s OMJ. Výhodou takového kurzu je to, že žáci mají dostatek prostoru jazyk se naučit, nevýhodou je však to, že nemají příležitosti začlenit se mezi místní komunitu. Je možno organizovat výuku jazyka odděleně místo některých předmětů, žák je ale stále členem běžné třídy. U tohoto způsobu je výhodné, že má žák rovněž dostatek prostoru, zároveň se ale začleňuje do třídy, což může působit motivačně, způsob je však náročnější na organizaci a spolupráci pedagogů (Titěrová, Nosálová, Lacinová, Zaoralová, Slezáková, & Mlynářová, 2018, str. 13). Dalším způsobem je pak výuka v rámci volitelného předmětu, což má to plus, že žáci nejsou přetěžováni, intenzita výuky je však nižší a pro začátečníky tudíž není vhodná (Nosálová, 2018, str. 77). Často je cílový jazyk vyučován prostřednictvím doučování obvykle odpoledne po výuce, což je sice organizačně nejlehčí způsob, žáka však značně přetěžuje (Nosálová, 2018, str. 77). Projekt realizovaný českou organizací Meta o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů ukázal, že je příhodné, když je výuka realizována ve stejné škole, tedy když žák nemusí nikam dojíždět a zpočátku podporu poskytovat intenzivně takovým způsobem, kdy žák do své kmenové třídy dochází pouze na některé předměty (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková, & Vávrová, 2014, str. 24).

Před započítím výuky je vhodné provést jazykovou diagnostiku, jež může pomoci s odhadem přibližné jazykové úrovně a tudíž i s rozhodnutím, zda-li je nutná podpora intenzivní (10-15 h/týden), střední (2-6 h/týden) nebo bude dostatečná pouze podpora poskytovaná vyučujícím během běžných hodin. Diagnostika je užitečným nástrojem, není ji však nutno dělat úplně u všech žáků s OMJ, například u zjevných začátečníků nemá potřebnou vypovídací hodnotu.

(Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, str. 64)

Jak již bylo naznačeno, podporu cílového jazyka je třeba poskytovat nejen začátečníkům v příslušném jazyce, ale také těm, co již mají znalost na komunikační úrovni. U takových žáků je pak záhodno rozšiřovat slovní zásobu, nacvičovat písemný i ústní projev a rozvíjet akademický jazyk (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, str. 63). Ostatně rozdíl mezi konverzační a akademickou dovedností spočívá nejen v jazyce, ale také v době potřebné k dosažení. Zatímco jsou žáci s OMJ schopni dosáhnout plynulosti v jazyce poměrně rychle, k osvojení si akademických aspektů jazyka je potřeba studium o délce alespoň pěti let (Cummings, 2000, stránky 34-37). I jazyk na prvních stupních základních škol je považován za akademický, školní registr (jazyk používaný pro konkrétní situaci) bývá více podobný jazyku psanému, je tedy více abstraktní, méně osobní a obsahuje více výrazů, jež souvisí s konkrétními předměty (Gibbons, 2002, str. 5).

Co se týče konkrétních doporučení k výuce cílového jazyka, je důležité uvědomit si, že na rozdíl od ostatních žáků se žák cizinec musí cílový jazyk učit jako druhý (či třetí) jazyk. Platí zde tedy odlišné postupy a je vhodné, když je příslušný vyučující zběhlý v metodách výuky cizího jazyka. Vyučovaný jazyk je především potřeba zasadit do kontextu (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, str. 84). Dle teorie Michaela Hallidaye existují dva typy kontextů a to sice kulturní, jež je specifický pro danou kulturní skupinu a situační kontext, který v sobě skrývá oblasti jako předmět mluvy (či psaného projevu), účastníky a vztah mezi nimi a způsob, jakým je jazyk předáván – písemný či ústní (Gibbons, 2002, str. 2). Při výuce jazyka (nejen) dětí s OMJ je pak třeba brát ohled na oba tyto kontexty a neučit pouze prázdné fráze.

1.2.2 Zajištění psychické pohody žáků s OMJ

Při začleňování žáků do výuky by stejně jako u ostatních žáků, jež jsou obyvateli příslušné země, nemělo být zapomínáno také na psychický stav žáka. Je třeba myslet na to, že se v dítěti, jež se v nedávné době přestěhovalo do naprosto odlišné země, může mísit celá škála pocitů. Tyto děti mohou zažívat např. kulturní šok, mohou se cítit bezmocně, vystrašeně, mohou být vyčerpané. Mohou také cítit jakýsi tlak na jejich asimilaci, frustraci z neúspěchu ve škole, mohou se cítit osaměle. Z tohoto důvodu je například doporučováno, aby se již od jejich příchodu školy soustředily nejen na jazykovou podporu, ale také na vytvoření bezpečného školního klimatu.

(Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, stránky 8-16).

Ač se může předpokládat, že je školní a třídní klima nastaveno kvalitně, je dobré si uvědomit, že nově příchozí žák s OMJ má odlišné potřeby a standardní kroky a metody zde nemusí stačit. Hamilton a Moore (2004, str. 114) v této oblasti doporučují např. využívat skupinové práce za účelem usnadnění vzniku přátelského pouta mezi žáky, vytvářet při vyučování příležitosti, aby žáci měli možnost vznášet témata, jež jsou pro ně důležitá, aby se cítili respektováni a podporovat tyto žáky v tom, aby pokračovali s používáním jejich mateřského jazyka. K doplnění těchto doporučení zde bude uvedeno ještě několik bodů, jež uvádí Berry (1997) prostřednictvím metodické příručky organizace Meta (Radostný, Titěrová, Moore, Nosálová, & Brychnáčová, 2011, stránky 34-37). Tyto body zahrnují zvolit ve třídě místo k sezení vedle někoho komunikativního, dbát na to, aby žák neztrácel kontakt se svou původní kulturou, zároveň však příliš nezdůrazňovat jeho odlišnost. Ne každý jedinec je rád středem pozornosti, a ačkoliv se toto nedá uvést obecně, v situaci, kdy si člověk není jistý v jazyce a je v nějakém prostředí nový, příliš netouží, aby na něj bylo upozorňováno. Taktéž samozřejmě není přípustné žáka přehlížet.

Vzhledem k tomu, že jazyk řadíme mezi základní aspekty určité kultury, pomáhá jedincům identifikovat se s příslušníky dané kultury. Nově příchozí žák s OMJ má však v nové zemi velmi malý okruh příslušníků své kultury, často to bývá pouze rodina, může tak pociťovat ztrátu vlastní identity a z toho pramenící psychické potíže. Je tedy důležité, aby se upevňování identity dělo také na půdě školy. Cummings (2000, stránky 37-44) uvádí, že v minulosti například školy požadovaly, aby se menšinové skupiny vzdaly své kulturní

identity a tudíž i používání mateřského jazyka, za účelem úspěchu ve většinové společnosti, později se však zjistilo, že je žádoucí, aby jedinci rozvíjeli krom nového i mateřský jazyk. Pomáhá to totiž jak k udržení kontaktu a komunikace s rodinnými příslušníky, tak jsou zmírněny negativní dopady subtraktivního bilingvismu.

Jedna maltská studie, jež se zabývala výukou žáků migrantů z psychologického hlediska a pomocí rozhovorů se třemi takovými žáky zjišťovala, jaké byly a jsou jejich pocity ohledně příchodu na Maltu, zjistila, že nejčastějšími tématy, která žáci zmiňovali v souvislosti se školou, byla právě obtížnost „zapadnout“ do kolektivu a jakýsi konflikt mezi studem a sebe přijetím (Juan, 2008). Jiná, novější maltská studie zabývající se zdravím a pocity pohody dětí-cizinců na Maltě, pak shrnula, že většina dětí se těší dobré fyzické i psychické pohodě, je však také mnoho takových, jež nežijí v dobrých podmínkách, potýkají se s jazykovou bariérou, především v oblasti maltštiny a nemají mnoho maltských kamarádů. V této studii pak byla formulována doporučení týkající se školství, a to sice organizovat různé extra kurikulární aktivity formou kroužků či speciálních dnů, aby se děti setkávaly i mimo školu, podněcovat rodiny k tomu, aby upevňovaly svou kulturu, edukovat žáky o jejich právech a zkvalitnit psychologickou pomoc na školách. Dále by školy měly podporovat své učitele k dalšímu vzdělávání v této oblasti, vylepšit strukturu vzdělávání tak, aby byly oceněny předchozí úspěchy žáka ve škole v rodné zemi a usnadněn tak přechod k jinému vzdělávacímu systému. Rovněž je dle studie důležité přerozdělení žáků tak, aby byl počet žáků s OMJ na školách rovnoměrný a nedocházelo tak ke koncentraci na několika školách a tím také vzniku imigrantských ghett a zavést na školách vícejazyčnost jako zásadu a strategii, nikoliv jako problém (Cefai, Keresztes, Natali, & Rachel, 2019).

Česká příručka soustředící se na boj proti diskriminaci žáků s OMJ ve škole mezi klíčová témata zařazuje např. rozdělení do ročníků, kde poukazuje na to, že zařazení o několik tříd níže se sice může jevit jako dobrý nápad z hlediska učení žáka, psychicky mu však může uškodit, vzhledem k tomu, že dítě má odlišné zájmy a zároveň potřebu sdílet své zážitky, radosti a starosti s vrstevníky. Rovněž dle příručky na psychice žáka nepřidá opakování ročníku, žák by totiž měl být hodnocen především za pokroky, nikoliv ve srovnání s ostatními. Xenofobní chování, jež by se mohlo objevit, je pak dle příručky nutno řešit

přesně stanovenými pravidly a dobře vytvořeným preventivním programem. Stejně jako výše zmíněná maltská studie, i tato příručka uvádí neformální vzdělávání, tedy různé výlety a volnočasové aktivity organizované školou, jako vhodné.

(Diskriminace do školy nepatří!, 2016)

2 Maltský vzdělávací systém

Aby bylo možné řádně interpretovat výzkumná zjištění, je třeba disponovat určitou znalostí ohledně systému vzdělávání na Maltě. Pozornost bude zvláště upírána na jednotlivé fáze školní docházky, jazyky používané ve školních třídách, pasáže maltského kurikula klíčové pro výuku žáků s OMJ a na způsob začleňování těchto žáků. Vzhledem k tomu, že je práce psaná v českém jazyce, tudíž převážně pro české čtenáře, předpokládá se, že český vzdělávací systém je čtenářům znám. Jeho principy tedy nebudou podrobněji popisovány, práce pouze poskytne stručné srovnání českého a maltského systému v některých oblastech.

2.1 Historický kontext maltského vzdělávání

Jelikož je maltský vzdělávací systém do značné míry podobný tomu britskému, je vhodné krátce vysvětlit důvod této podobnosti, jež je zakořeněná v historii země. Díky poskytnutí historického kontextu bude rovněž objasněna jazyková charakteristika země a tudíž i maltského školství.

Pevnější svazek Malty a Spojeného království dal svému vzniku na počátku 19. století po tom, co Malta po krátké okupaci Francouzi v letech 1798-1800 požádala tehdejší Anglii o ochranu. Britové tehdy získali možnost plně využívat strategické polohy Maltských ostrovů výměnou za jejich ochranu, pod podmínkou respektování maltských práv a katolického náboženství. Po tom, co získalo Spojené království na Maltě takto významný vliv, bylo nutné zde rovněž ustavit anglický jazyk. V té době byla na školách vyučována spíše italština a maltštině se věnovala pozornost pouze v nižších ročnících. V průběhu 19. století se tedy začala zavádět výuka anglického jazyka, jednalo se však o pomalý proces a celkově byla kvalita vzdělávání poměrně nízká. V roce 1934 Britská vláda zakázala italštinu jako úřední jazyk a místo něj zavedla maltštinu. Úředními jazyky tedy byly a jsou jazyky anglický a maltský. Po 2. světové válce pak Malťané postupně převzali britský způsob života a s ním i způsob vzdělávání. Nyní by se dalo říci, že navazuje na britskou tradici s některými maltskými a italskými prvky. Co se týče vyučovacích jazyků, platí, že na prvním stupni dominuje maltština, dále je již pak používána spíše angličtina. Italština se ustálila pouze jako volitelný jazyk. Od 70. do 90. let 20. století byla jedním z povinných

jazyků také arabština, jež má s maltštinou společné prvky, poté se však vrátila na pozici volitelných předmětů.

(Zammit Mangion, 1992)

2.2 Fáze školní docházky

Školní docházka je na Maltě rozfázovaná odlišně než v České republice. Jak již bylo zmíněno výše, tamní vzdělávací systém je z velké části inspirován tím britským, fáze jsou mu proto podobné.

Školní docházka je na Maltě povinná pro děti od 5 do 16 let, přičemž je možno ji realizovat na státních, soukromých či církevních školách (The Education System, 2016). V kategorii soukromých škol je i několik mezinárodních, jež se specializují právě na výuku žáků s OMJ (Education, 2020). Povinná docházka zahrnuje 11 ročníků, přičemž prvních 6 let jsou žáci vyučováni v rámci primárního vzdělávání a dalších 5 v rámci sekundárního, do kterého spadá výuka na středních a sekundárních školách (Malta Eurydice). Platí přitom, že na ostrovech funguje několik institucí, jimž se říká college. Tyto college pod sebou sdružují několik primárních, středních a sekundárních škol. Školy nesou společný název právě podle oné college, pod kterou spadají.

Před započítáním povinné školní docházky rodiče mohou využít státní či soukromá centra péče o děti ve věku od 3 měsíců do 3 let. Od 3. roku věku pak děti mohou navštěvovat školky (The Education System, 2016).

Primárním vzděláváním tedy začíná povinná školní docházka. Jak již bylo zmíněno, primární škola trvá 6 let a žáci při ní mají jak odborné, tak praktické předměty. Co se týče jazyků, od prvního ročníku je vyučována maltština společně s anglickým jazykem. Výuka obvykle probíhá převážně v maltštině (krom hodin anglického jazyka), vždy však záleží na konkrétní škole. Na konci primárního cyklu žáci skládají zkoušku, jež nese název „National End of Primary Benchmark Assessment“, která určí, jaké úrovně vzdělávání dosáhli a dále pak přestupují na vyšší stupeň v rámci dané college (Malta Eurydice).

Sekundární vzdělávací cyklus je od roku 2014 rozdělen na dvě části, dvouletou střední školu a tříletou sekundární školu (Malta Eurydice). Dvouletá střední škola je buď součástí sekundární školy s tím, že jsou žáci od ostatních „oddělení“ a jsou tak vzdělávání v menší

komunitě, což má zajistit individuálnější přístup a pevnější vztahy mezi učiteli a žáky. Po roce 2014 však také vznikly samostatné dvouleté střední školy, ze kterých žáci pak pokračují dál k sekundárnímu vzdělávání. Od stejného roku je také výuka v rámci sekundárního cyklu smíšená, do té doby byli žáci vzděláváni odděleně podle pohlaví. Na těchto školách začíná převládat angličtina jako jazyk výuky, znovu však platí, že záleží na konkrétních předmětech, školách i vyučujících. Často je také rozlišována psaná a mluvená forma jazyka. Zatímco anglický jazyk je více používán v psaném projevu, maltský dominuje mluveným interakcím (Camilleri Grima, 2013, str. 556). Na konci sekundárního cyklu a tudíž i celé povinné školní docházky žáci získávají osvědčení Secondary School Certificate and Profile, ve kterém je uvedeno, jaké úrovně dosáhli. Zájemci mohou skládat zkoušku SEC (Secondary Education Certificate), jež je nutná pro další studium (The Education System, 2016). Pro postsekundární studium je možno vybrat si obecný či praktický směr. Postsekundární studium na Maltě trvá 2 roky a je bráno buď jako příprava na povolání nebo k dalšímu studiu na univerzitě (The Education System, 2016).

2.3 Hodnocení

Hodnocení je v národním rámcovém kurikulu ustanoveno tak, že učitelé využívají jak hodnocení formativní, tak sumativní, přičemž formativně hodnotí v průběhu školního roku a sumativně na konci jednotky, trimestru či školního roku (A National Curriculum Framework for All, 2012, stránky 41-42). Platí přitom, že v prvních třech letech školní docházky je důraz kladen převážně na formativní hodnocení a žáci často až do 4. třídy nebývají vůbec hodnoceni známkami (Malta Eurydice). V současnosti dochází pouze zřídka k tomu, aby žák opakoval ročník, nejsou pro tuto praxi žádná oficiální kritéria, k opakování ročníku tedy dochází pouze ve výjimečných případech, pokud se předpokládá, že je to pro žáka výhodné (Malta Eurydice). Někteří vyučující přímo v maltských školách však uváděli, že v minulosti žáci se špatnými výsledky ročník běžně opakovali. Ačkoliv je systém vzdělávání na Maltě poměrně centralizovaný vzhledem k velikosti země (tamtéž), každá college (či konkrétní škola) má za úkol vytvořit si vlastní strategii hodnocení (A National Curriculum Framework for All, 2012, str. 42).

V roce 2014 bylo zavedeno seskupování žáků do tříd na základě výsledků z maltského a anglického jazyka a matematiky (Malta Eurydice). Tato praxe se týká žáků 5. a 6. tříd,

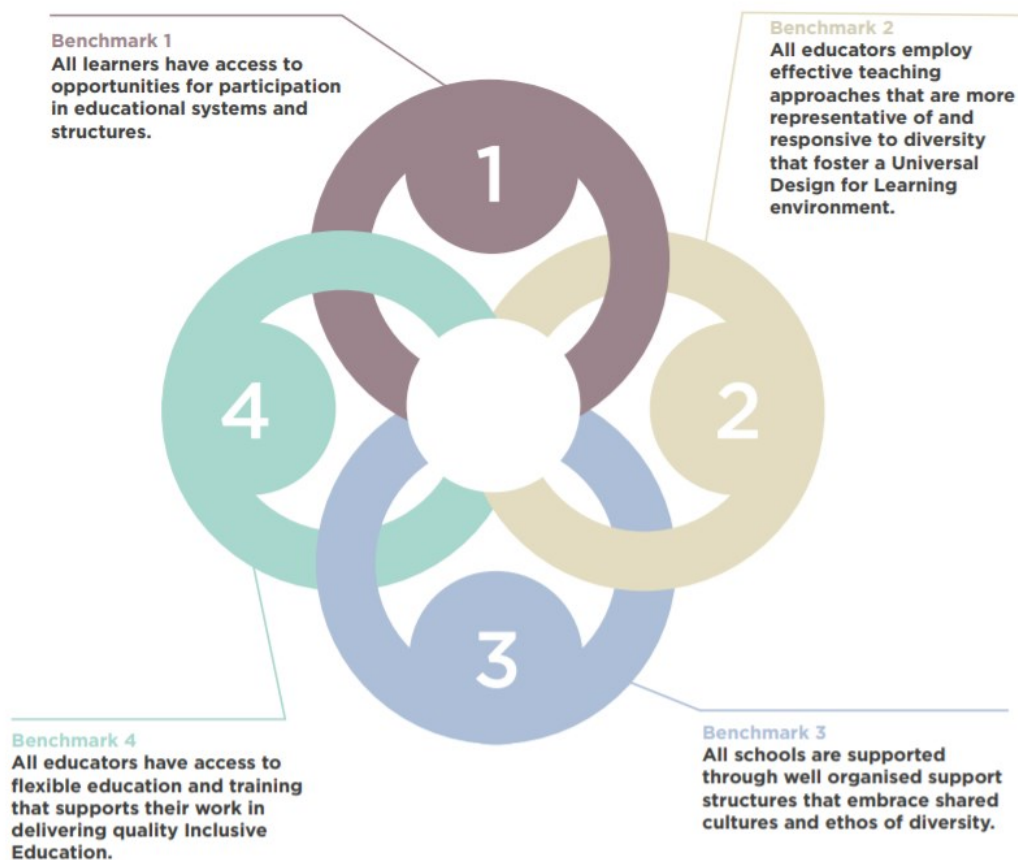
kteří jsou rozdělováni do tříd na základě výsledků z minulého roku (Calleja). Nejedná se přitom o povinnost, toto rozdělování, jemuž se říká „banding“ bylo ministerstvem navrženo, aby vyučujícím usnadnilo výuku heterogenních tříd, je však pouze na škole, zda ho zavede či nikoliv. Na některých školách žáky rozřazují do tříd podle schopností již před 5. ročníkem, na některých naopak vůbec. V sekundárním cyklu vzdělávání se rozdělování do skupin rovněž využívá. Žáci jsou sice do tříd rozděleni podle toho, jaký další cizí jazyk si zvolí, na maltský a anglický jazyk a matematiku jsou však vytvořeny nové skupiny na základě výsledků příslušného žáka (Malta Eurydice).

V českém prostředí je v otázce hodnocení žáků na státních školách situace odlišná. Převažuje hodnocení sumativní, jež má podobu známek. Ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2020, str. 30) je nicméně zavádění formativního hodnocení uvedeno jako jeden z cílů, především na prvních stupních základních škol.

Co se týče rozdělování žáků do tříd, v ČR funguje většinou podle věku. Na některých školách jsou však zavedené např. studijní třídy, do kterých žák může být přerazen na základě vzdělávacích výsledků. Již zmíněná Strategie 2030+ si klade za cíl vnější diferenciaci a selektivitu omezit pomocí individualizace a diferenciaci výuky, jež by měla zkvalitnit výuku na 2. stupních ZŠ a tedy i vzdělávání různorodých kolektivů (2020, stránky 44-45).

2.4 Inkluze

Inkluze je v maltském školství vnímána jako jeden z bodů současné strategie pro vzdělávání, jež je zaváděná v horizontu let 2014-2024. Inkluzivní strategie stojí na čtyřech kritériích, které se týkají možnosti všech žáků výuky se zúčastnit, využívání efektivních výukových přístupů, které rozdílnost berou v potaz, dále podpory škol v otázkách rozdílnosti a sdílení kultur a přístup všech vyučujících k sebevzdělávání v oblastech inkluze (A Policy on Inclusive Education in Schools, 2019, str. 16).



Kritéria inkluzivní strategie na Maltě (A Policy on Inclusive Education in Schools, 2019, str. 16).

Inkluzivní strategie je na Maltě zaváděna prostřednictvím přechodu od univerzálního modelu pro všechny k výuce, jež je spravedlivá ke všem sociálním skupinám a bere v potaz rozdílné potřeby všech žáků. Rozdíly v potřebách jsou znázorněny v tzv. kruhu odlišností a žáci s OMJ v tomto kruhu mají místo pod kategorií „multikulturalismus a jazyková odlišnost“.

(A Policy on Inclusive Education in Schools, 2019, str. 25)

Cíle, ke kterým se maltský vzdělávací systém chce přiblížit v otázkách začleňování žáků s OMJ, zahrnují výuku angličtiny jako druhého jazyka, zahrnutí výuky o různých kulturách tvořících příslušnou školní komunitu do kurikula školy či uznávání kultury žáků s OMJ skrze příležitosti ke sdílení či výběrem příslušné literatury (A National Inclusive Education Framework, 2019, str. 15). Upřednostnění anglického jazyka pro začlenění žáků s OMJ je pochopitelné vzhledem k tomu, že je Malta bilingvní zemí, vyučující však při běžné výuce

anglický a maltský jazyk střídají podle kontextu dané situace a pro cizince může být toto střídání kódů matoucí (Caruana, Scaglio, & Vassallo Gauci, 2018, str. 334).

Jedním z konkrétních kroků zacílených na začlenění žáků s OMJ bylo vytvoření oddělení pro žáky cizince (Migrant Learners' Unit) v roce 2013, jež spadá pod ministerstvo školství (Caruana, Scaglio, & Vassallo Gauci, 2018, str. 336). Toto oddělení ustavilo tzv. úvodní kurz, jenž trvá zpravidla po dobu jednoho roku a žáci cizinci se v něm učí anglický a maltský jazyk a prostřednictvím angličtiny také ostatní školní předměty. Cílem tohoto kurzu je jak vybavení žáka potřebnými lingvistickými schopnostmi, tak zajištění jeho emocionální pohody (Vasalo Gauci, 2017). Krom úvodního kurzu toto oddělení dále organizuje různé události a aktivity, které jsou příležitostí pro setkávání maltského obyvatelstva s obyvatelstvem odlišné národnosti, jsou to například *Making Friends* či *Bringing Friends Club* nebo letní jazykové kurzy maltštiny a angličtiny (Caruana, Scaglio, & Vassallo Gauci, 2018, str. 337). Do budoucna pak oddělení plánuje rozšířit jazykovou podporu i pro žáky s OMJ, kteří již jsou začleněni do běžných tříd (Vasalo Gauci, 2017). Vytvoření oddělení mělo pozitivní vliv rovněž na veřejné mínění obyvatelstva, ministerstvo tak ukázalo, že problém s výukou žáků s OMJ bere v potaz a chce jej řešit efektivněji (Caruana, Scaglio, & Vassallo Gauci, 2018, str. 339).

V České republice jsou naopak žáci s OMJ začleněni do běžných tříd ihned po příchodu na školu, ČR tak patří podle srovnávání vzdělávacích politik členských zemí EU mezi 5 vzdělávacích politik, kde pro nově příchozí žáky, kteří neznají vyučovací jazyk, nejsou organizovány třídy pro jazykovou přípravu (Titěrová, 2021, str. 8). I v českém vzdělávacím systému tyto třídy pro jazykovou přípravu existují, mnohdy však bývají na jiné škole, než kam žák dochází a hodiny českého jazyka má navíc, nejsou součástí běžného rozvrhu.

3 Česká a maltská legislativa v otázkách výuky žáků s OMJ

Tato kapitola pojednává o tom, jak je výuka žáků s OMJ zanesena do legislativy obou zemí, na které je tato práce zaměřena. Kapitola poskytuje interpretaci příslušných pasáží relevantních pro tuto práci, krom toho pak rovněž zmiňuje doporučení v otázkách legislativy. V českém prostředí jde o doporučení organizace Meta, v maltském doporučení vydala Evropská agentura pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání.

3.1 Česká legislativa

Vzdělávání žáků s OMJ je v České republice právně ošetřeno především paragrafy 16 a 20 školského zákona, jež nesou názvy Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí, dále pak vyhláškou č. 27 z roku 2016 a paragrafy 10 a 11 vyhlášky č. 48 z roku 2005. Klíčová je také vyhláška č. 147 z roku 2011, ve které jsou právě žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka zahrnuti mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Schebelle, Kubát, & Bareš, 2018, str. 10). Z mezinárodních dokumentů je pak vhodné zmínit například *Úmluvu o právech dítěte*, podle které je Česká republika zavázána poskytnout základní vzdělání bezplatně všem dětem a především bez diskriminace (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková, & Vávrová, 2014, str. 14). Ze strategických dokumentů je vhodné uvést již zmíněnou Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2020, stránky 19-20), jež se zavazuje k prosazování změn ve školství směřující směrem k individualizaci a tím také vytvoření příležitostí k tomu, aby každý žák ve vzdělávání zažil úspěch bez ohledu na možné znevýhodnění.

Paragraf 20 školského zákona uvádí, že přístup k základnímu vzdělávání mají jak občané EU, tak osoby pocházející ze států mimo území EU pobývajících na území ČR. Pro přístup ke střednímu vzdělávání je potřeba, aby byl pobyt těchto osob oprávněný a škola má právo žádat potřebné dokumenty. V zákoně je rovněž zmíněno, na jaké úlevy mají žáci s OMJ nárok v souvislosti se středním vzděláváním. Jedná se o odpuštění přijímací zkoušky z českého jazyka, pokud zde osoba pobývá oprávněně a základní vzdělání získala mimo území ČR a dále o úpravu podmínek maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury pro ty žáky, jež se v posledních 8 letech před zkouškou vzdělávali alespoň 4 roky mimo ČR. Dále zákon žákům s OMJ zaručuje bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání,

kteřá zahrnuje výuku českého jazyka a pokud je to možné rovněž podporu mateřského jazyka, přičemž teprve od roku 2012 je tato příprava přístupná žákům jak pocházejícím z EU, tak mimo ní, do té doby na ni žáci ze zemí mimo EU neměli nárok (Kostecká, 2013, str. 77). Tuto přípravu zajišťuje kraj, ve kterém se škola nachází.

(Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Vyhláška č. 27 upřesňuje paragraf 20 školského zákona, a to sice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření, která by měla být při jejich výuce zaváděna. V současnosti existuje 5 stupňů podpůrných opatření, s tím, že 1. stupeň je realizován pouze prostřednictvím školy a zahrnuje minimální úpravu metod, organizace i hodnocení. K dalším stupňům je pak potřeba doporučení školského poradenského zařízení, na jehož základě jsou prováděna další opatření, ke kterým je nutný písemný souhlas zákonného zástupce, do kategorie těchto opatření patří například vytvoření IVP (individuální vzdělávací plán).

(Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016)

Co se týče aplikování stupňů podpory na situaci žáků s OMJ, na první stupeň podpory dosahují žáci, jež sice mají pokročilou úroveň češtiny, potřebují však rozvíjet akademický jazyk, aby mohli zvládat školní předměty, a zahrnuje mírné úpravy ve výuce a školní přípravě. Druhý stupeň podpory by měli dostávat žáci, jejichž znalost jazyka není dostatečná (dle společného evropského referenčního rámce úroveň B1-B2) a v jeho rámci je nárok na úpravy v organizaci, metodách, hodnocení a případně také na IVP a 3 hodiny českého jazyka jako druhého jazyka týdně. Třetí podpůrný stupeň je určen žákům, jež vyučovací jazyk neznají a k jejich vzdělávání jsou tudíž nutné značné úpravy.

(Jak je to s novelou školského zákona aneb podpora žáků s OMJ v praxi)

Paragrafy 10 a 11 vyhlášky č. 48 z roku 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky hovoří o třídách pro jazykovou přípravu. Určení, na kterých školách bude příprava v rámci kraje probíhat, provede kraj společně se zřizovateli škol. Ředitel školy má povinnost o možnosti přípravy informovat do 1 týdne po přijetí a žák je do třídy zařazen na základě žádosti zákonného zástupce. Ve třídě může být

nejvýše 10 žáků. Rozsahově se jedná o nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců.

(Vyhláška č. 48/2005 Sb., 2005)

3.1.1 Kritika legislativy

Nezisková organizace Meta, jež soustředí svou pozornost právě na mladé migranty, českou legislativu dlouhodobě kritizuje a ve svých publikacích doporučuje, jaké změny by v ní měly nastat za účelem zlepšení podmínek pro vzdělávání žáků s OMJ.

Jednou oblastí kritiky je fakt, že jazyková příprava a podpora je přiznávána pouze žákům základní školy, na středních školách však tato podpora není, ačkoliv ji tito žáci potřebují, aby zvládli samotnou výuku, závěrečnou zkoušku a následně také začlenění na trh práce (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková, & Vávrová, 2014, str. 27). Meta tedy doporučuje, aby bylo v odst. 5 a 6 § 20 školského zákona právo na bezplatnou přípravu, do níž patří výuka českého jazyka, rozšířena rovněž na žáky středních škol, poukazuje přitom na to, že by měla být kvůli efektivitě zajišťovaná krajem (Titěrová, 2021, stránky 16,20). V této souvislosti rovněž doporučuje, aby naopak byla příprava pro žáky základních škol realizovaná v kmenové škole žáka, nynější postup totiž pro žáky s OMJ vhodný není (Titěrová, 2021, str. 20). V souvislosti se středním vzděláváním jsou pak kritizována rovněž opatření vzhledem k přijímací zkoušce, jež úplně vynechává žáky, kteří nastoupili k základnímu vzdělání v ČR později. Meta tedy navrhuje v zákoně definovat odpuštění přijímací zkoušky z českého jazyka těm, kteří se v předcházejících 8 letech alespoň 2 roky vzdělávali mimo ČR (Titěrová, 2021, str. 23).

V rámci jazykové přípravy se žáci učí český jazyk, jehož obsah vychází z výstupů oboru Cizí jazyk, tak jak je uveden v RVP pro základní vzdělávání (Vyhláška č. 48/2005 Sb., 2005). Meta však uvádí, že pro žáky s OMJ žijící na našem území čeština není jazykem cizím, jelikož česky nebudou komunikovat v cizí zemi, nýbrž ve svém novém domově, a proto se potřebují češtinu učit jako druhý jazyk (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, & Vávrová, 2019, str. 15). Výuka češtiny jako druhého jazyka v RVP však chybí a jazyková příprava tak není definovaná vhodným způsobem k tomu, aby plnila potřebné cíle.

3.2 Maltská legislativa

Maltská legislativa je v otázkách vzdělávání žáků s OMJ poněkud strohá. Krom obecných ustanovení o nediskriminační povaze uvedených v maltské Ústavě je nejrelevantnějším legislativním zdrojem směrnice o pracujících migrantech, jež řeší právě výuku dětí těchto migrantů (Falzon, Pisani, & Cauchi, 2012, str. 64). Některé další informace jsou pak obsaženy v zákoně o uprchlících či v imigračním zákoně.

Malta dále vychází z mezinárodních úmluv a evropské legislativy. Konkrétně například ze Všeobecné deklarace lidských práv, která přiznává právo na vzdělání všem a doporučuje, aby byla minimálně na základní úrovni školní docházka povinná a zdarma. Dále pak z mezinárodní dohody Organizace spojených národů Úmluvy o právním postavení uprchlíků, která předepisuje, že v otázkách základního vzdělání by mělo být v případě uprchlíků postupováno stejně jako v případě obyvatel dané země a postup by měl být pro uprchlíky co nejvýhodnější. Vzhledem k tomu, že je Malta členem EU, v neposlední řadě je v těchto otázkách vázaná evropskými směrnicemi.

(Caruana & Francalanza, 2013, str. 14)

Směrnice o pracujících migrantech hovoří o dětech migrantů, kteří jsou ve věku, kdy je pro ně povinná školní docházka, tedy od 5-16 let. Pro tyto děti platí, že je povinností státu, aby jim bylo zajištěno zdarma doučování za účelem usnadnění přijetí dítěte do daného edukačního prostředí. Toto doučování by mělo zahrnovat výuku nějakého ze dvou oficiálních maltských jazyků a mělo by být přizpůsobeno individuálním potřebám dítěte. Směrnice stát rovněž zavazuje k tomu, aby v rámci přijatelných možností zajistil výuku mateřského jazyka i kultury země, ze které dítě pochází, aby usnadnil případné znovu začlenění dítěte do státu původu při případném návratu. Také se v ní píše o nutnosti provedení patřičných kroků k zajištění adekvátního školení učitelů, jež doučování těmto dětem poskytují.

(Migrant Workers (Child Education) Regulations)

Právo na vzdělání dětí migrantů, jež na Maltě žijí neoprávněně, pak řeší například Článek 13 druhého odstavce Zákona o uprchlících, který všem žadatelům o azyl přiznává přístup ke státnímu vzdělání. Dodatečná vyhláška 217.12 Imigračního zákona přiznává přístup ke

vzdělání i zadrženým imigrantům čekajícím na nucený návrat. Toto právo je však podmíněné délkou pobytu a zákon neposkytuje konkrétní návod k interpretaci tohoto nařízení.

(Caruana & Francalanza, 2013, str. 15)

Za dokument s legislativní právní silou je pak považováno současné maltské kurikulum, které konstatuje, že se Malta stala multikulturní zemí a školy tak na tuto situaci musí odpovědět poskytnutím jazykové podpory v anglickém a maltském jazyce pro žáky i jejich rodiče (A National Curriculum Framework for All, 2012, str. 4). Tento dokument rovněž hovoří o uprchlících a žadatelích o azyl, jimž by kurikulum mělo poskytnout přístup ke vzdělávacímu programu, zaváděnému v emocionálně a psychologicky podporujícím prostředí (A National Curriculum Framework for All, 2012, str. 41).

Konkrétní kroky, jež byly podniknuty v otázce vzdělávání žáků s OMJ pak nejsou zaneseny do maltských zákonů. Jedná se především o zřízení Oddělení pro žáky cizince, které vzniklo na půdě Ministerstva pro školství a zaměstnanost, a aktivity s tímto oddělením spojené.

Oddělení vzniklo v roce 2014 právě jako reakce na příslušnou legislativu, především na směrnici o dětech migrantů a dále na zmíněné pasáže ze současného maltského kurikula, či na jeden z cílů uvedených v maltské vzdělávací strategii pro období 2014-2024, která se zavazuje poskytnout všem dětem, mladistvým i dospělým příležitost získat nezbytné dovednosti a postoje k tomu, aby se mohli stát aktivními občany a uspěli na trhu práce i ve společnosti nehledě na jejich socio-ekonomické a kulturní postavení, etnické zařazení, rasu, náboženské vyznání, gender či sexuální orientaci (Framework for the Education Strategy for Malta 2014-2024, str. 3).

V roce 2014 prováděla Evropská agentura pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání audit maltského školství právě v otázkách inkluze. V doporučeních se mimo jiné objevila zmínka o nutnosti zahrnout inkluzivní výuku (nejen) do školní legislativy jako nedílnou součást a v otázkách vzdělávací strategie se posunout od reaktivního přístupu směrem k dlouhodobějšímu rozvojovému přístupu, jež staví na spolupráci napříč všemi účastníky

se systémy (EDUCATION FOR ALL Special Needs and Inclusive Education in Malta, 2014, str. 85).

4 Profesní příprava na PedF UK

Je bezpochyby, že velmi záleží na vedení školy a vyučujících, jak výuka žáků s OMJ bude vypadat a zda bude efektivní a pro žáka přínosná jak po stránce znalostí a dovedností, tak z hlediska psychologického. Je tedy nutné, aby byli pedagogové na výuku žáků s OMJ soustavně připravováni v rámci studia, případně aby byly dostupné rozšiřující kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto kurzy v současné době zajišťuje např. organizace Meta, Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy či Centrum pro integraci cizinců (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková, & Vávrová, 2014, str. 30).

V oblasti multikulturní výchovy Průcha (2011, stránky 68-69) doporučuje, že je potřeba u budoucích učitelů rozvíjet interkulturní kompetenci. Ta předpokládá znalosti teoretických koncepcí vědních disciplín jako je etnologie, psychologie či sociologie a zároveň dovednosti, které učiteli umožní učit žáky chovat se k příslušníkům jiných etnik, národností a ras s respektem a jemu samotnému usnadní udržovat dobré vztahy s žáky jiných etnik a jejich rodiči.

Jelikož jsem v průběhu provádění výzkumu přímo na českých a maltských školách nabyla dojmu, že vyučující mnohdy nebyli na výuku žáků s OMJ řádně připraveni a oni sami často zmiňovali, že se práci s těmito žáky učí spíše za pochodu samostudiem, případně díky školením, které jim zařídila škola, rozhodla jsem se zmapovat, s jakými možnostmi se student Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v otázkách výuky žáků s OMJ může setkat.

Informace uvedené v následujících dvou podkapitolách byly čerpány ze studijních plánů – Karolínka Univerzity Karlovy, jež jsou volně dostupné na webových stránkách univerzity. Jelikož je tato část zaměřena převážně na profesní přípravu učitelů, jsou zde uvedeny pouze kurzy pro obory učitelství pro základní i střední školy. Co se týče obsahů kurzů, zmiňuji zde hlavně ty, které se týkají přímo začleňování žáků s OMJ a výuky češtiny jako druhého jazyka, ale také multikulturní výchovy, obecně práce s žáky se SVP, inkluze či poradenského systému.

4.1 Učitelství pro 1. stupeň základní školy

V rámci studia oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy akreditovaného studijního plánu s platností od ak. r. 2019/2020 je v nabídce několik kurzů, jejichž obsah je pro budoucí učitele v otázkách vzdělávání žáků s OMJ přínosný. Jde jak o povinné kurzy, tak o povinně volitelné či volitelné. Jak již bylo zmíněno, uvedené informace byly čerpány z webové stránky fakulty ze sekce studijní plány.

Ve 4. semestru studia se studenti setkávají s povinným kurzem Žáci se SVP I., který se nesoustředí na speciální vzdělávací potřebu z důvodu neznalosti vyučovacího jazyka, ale spíše na specifické poruchy učení a chování, nespecifické poruchy učení, dysfatické poruchy či poruchy porozumění. Studenti se však seznámí rovněž s preventivně-intervenčními přístupy poradenských služeb, se školním poradenstvím či s otázkami z oblasti spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními. Znalosti a kompetence nabyté v tomto kurzu jsou pak rozvíjeny v dalším semestru v kurzu Žáci se SVP II, ve kterém je akcentována především problematika poskytování podpůrných opatření 2. – 5. stupně.

Znalosti a dovednosti pro plánování, realizaci a vyhodnocení diferencované výuky a poskytované podpory studentům poskytuje povinný kurz Inkluzivní a speciální pedagogika. Kurz studenty seznamuje s postupy implementace tříúrovňového systému, dále jak pozitivně podporovat chování žáků a jsou rovněž seznámeni s postupy při vzdělávání žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí.

Dalším povinným předmětem je Inkluzivní primární pedagogika, jež je koncipován jako příprava vyučujícího na práci v inkluzivní třídě a obsah kurzu je zaměřen převážně na nadané žáky a žáky s OMJ. Studenti by se v kurzu měli naučit, jak individualizovat a diferenciovat výuku a jak ve třídě vytvářet bezpečné a motivující klima. V části kurzu zaměřené na žáky s OMJ jsou studenti seznámeni s tématy migrace, legislativy, deskripce situace na českých školách, dále s principy práce s těmito žáky, včetně toho, jak podpořit úspěšné začlenění. Náplní kurzu je rovněž téma češtiny jako druhého jazyka a tvorba individuálních vzdělávacích plánů či vyrovnávacích plánů.

Propojit načerpané poznatky s praxí mají studenti možnost v rámci plnění kurzu Asistentská praxe k inkluzivní primární pedagogice, jež dle studijního plánu probíhá

souběžně s výše uvedeným kurzem. Student přichází na základní školu v roli asistenta pedagoga či asistenta žáka a učí se zde rozvíjet své kompetence v oblasti inkluzivní, individualizované a diferencované výuky. Budoucí pedagogové se dle sylabu při této praxi setkávají rovněž s žáky s OMJ.

V posledním ročníku pak studenti absolvují povinný kurz s názvem Čeština jako jazyk druhý. Cíl tohoto kurzu je přímo zaměřen na žáky s OMJ v českých školách a má studenty vybavit jak teoretickými základy, tak dovednostmi pro práci s těmito žáky. Studenti se v rámci kurzu seznamují s didaktikou češtiny jako druhého jazyka a učí se porovnávat jazyk cizí s jazykem druhým. Dále se dotýkají témat, jako je jazyková typologie, bilingvismus či Společný referenční rámec pro jazyky. Předmětem studia jsou rovněž nejčastější chyby u cizinců v souvislosti s jejich mateřským jazykem, jak didakticky nastavit obsah učiva, jak pojmut gramatiku, jaké metody a učební materiály při výuce používat. Náplní kurzu je také problematika zprostředkování českého společenského a kulturního prostředí žákům.

Z nabídky volitelných předmětů je možno vybrat si kurz Individuální a skupinová podpora žáků s překážkami v učení. Ten probíhá formou praxe, při které studenti tyto žáky doučují – buď individuálně anebo ve skupinách. Žáci s OMJ jsou v sylabu zmíněni jako jeden z možných typů žáků, se kterými se studenti budou setkávat.

(Studijní program M0113A300005: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)

Studijní plán podle starší akreditace pro studenty, jež studium započali před ak. r. 2019/2020 nabízí o poznání méně kurzů využitelných pro praxi s žáky s OMJ. Rozdíl je také v poměru povinných a povinně volitelných či volitelných kurzů. Povinných kurzů dotýkajících se tématu inkluze a vzdělávání žáků s OMJ je méně.

Jedním z těchto povinných předmětů je Kurz speciální pedagogiky, který studenty seznamuje se speciální pedagogikou jako vědou a dotýká se rovněž výuky žáků se SVP. Dalším povinným kurzem jsou Aktuální otázky pedagogiky I. V tomto kurzu si student volí jeden ze tří modulů a jedním z nich je právě podpora žáků s překážkami v učení, tedy i

žáků s OMJ. Kurz rovněž zahrnuje praxi. Kurz, který byl zmíněn rovněž v rámci studijního plánu novější akreditace, Čeština jako jazyk druhý je vyučován také dle akreditace starší.

Z volitelných předmětů pak jde např. o kurz Jak prakticky na inkluzivní třídu. Ten sice není primárně zaměřen na výuku žáků s OMJ, jak je přímo uvedeno v sylabu, pojednává však o práci s žáky se SVP. Dalším volitelným kurzem je Příprava na inklusivní vzdělávání dětí se spec. potřebami, jež má dvě varianty. První z nich se zaměřuje na teoretické vymezení konceptu inkluze, druhý pak na sociální aspekt začleňování. Volitelný kurz, který se zabývá přímo výukou žáků s OMJ, je pak předmět Vzdělávání žáků-cizinců. Ten zahrnuje kombinaci praxe a seminářů s lektory z organizace Meta, kde jsou studentům předány základní informace z oblasti začleňování, principy práce s žáky s OMJ, základní poznatky problematiky češtiny jako druhého jazyka či přehled o legislativním rámci.

(PedF Karolínka – Studijní plány 2020/2021)

4.2 Učitelství pro střední školy

Pokud se student připravuje na dráhu učitele na SŠ nebo 2. stupni ZŠ, nastupuje na dělené studium, kdy v rámci studia bakalářského studuje vybraný obor či obory se zaměřením na vzdělávání a následně pokračuje navazujícím magisterským studiem podle studijního plánu Učitelství pro střední školy. V obou typech studia, bakalářském i navazujícím se student soustředí jak na své obory, tak na společný pedagogicko-psychologický základ a kurzy zaměřené na vzdělávání žáků s OMJ jsou obvykle součástí právě pedagogicko-psychologického modulu.

Společný základ bakalářského studia zahrnuje jeden povinný a jeden povinně volitelný kurz, které se soustředí na téma inkluze. Tím povinným je kurz Inkluzivní pedagogika, který zahrnuje témata, jež souvisí s inkluzivními principy, metodami a postupy práce s žáky. Kurz se rovněž dotýká legislativy v této oblasti a stávajícími podpůrnými opatřeními a jejich aplikaci v praxi. V neposlední řadě jsou studenti informováni, jak inkluzivní praxi hodnotit a jak se orientovat v trendech ze zahraničí. Povinně volitelným předmětem je pak Asistentská praxe ve škole, kdy student nastupuje na praxi jako asistent pedagoga či asistent žáka a v rámci praxe rozvíjí své kompetence v oblasti

individualizované, diferencované a inkluzivní výuky v prostředí jak základní, tak střední školy.

Studenti oboru Pedagogika pak absolvují povinný kurz Interkulturní vzdělávání, jehož cílem je, aby byla pro studenta různorodost pozitivním jevem a aby si k ostatním kulturám vytvořil respektující vztah a vzdělávání v budoucí profesi různým kulturám přizpůsobil. Syllabus kurzu obsahuje témata jako menšiny, cizinci, uprchlíci a migranti v ČR. V rámci dalšího povinného kurzu Pedagogicko-psychologická diagnostika jsou pak tito studenti seznámeni se základními poznatky z oblasti diagnostiky a rovněž s možnostmi školních poradenských služeb a podpůrným systémem ve školství.

V navazujícím magisterském studiu jsou ve společném pedagogicko-psychologickém základu nabízeny dva kurzy, jež mají v sylabu předmětu zahrnuta témata, která s výukou žáků s OMJ souvisí. Jedná se o kurz Obecná didaktika a školní pedagogika, který obsahuje téma potřeb žáků ve výuce a didaktických prostředků individualizace a personalizace výuky. Součástí kurzu Pedagogicko-psychologická reflexe s pedagogickou a psychologickou reflexí je tematický okruh inkluze, v němž si studenti mají možnost zvolit plnění úkolů, které se přímo zaměřují na začleňování žáků s OMJ.

Povinně volitelný kurz Interkulturní vzdělávání studenty seznamuje se s průřezovým tématem Multikulturní výchova a učí je, jak multikulturní výchovu zapojit do ostatních předmětů na ZŠ a SŠ. Součástí kurzu jsou rovněž semináře zaměřené na začleňování a podporu žáků s OMJ. Dalším povinně volitelným kurzem je pak kurz Multiculturality in Education, jeho syllabus dostupný na stránkách fakulty však neobsahuje bližší informace.

Další povinně volitelný kurz nese název Etnické minority ve škole. O minoritách ve škole pojednává z hlediska kontextů, které příslušníkům etnické minority nějak ovlivnily dětství. Náplní kurzu jsou témata jako imigranti, integrace jako strategie řešení etnické a kulturní diversity, programy posilující multikulturní postoje, situace minorit v ČR a jejich pozice ve školách či postoje učitelů vůči žákům z minorit pocházejících. Součástí kurzu je zpracovávání seminární práce, jež staví na rozhovoru s někým, kdo ve škole patřil k etnické minoritě.

Pedagogicko-psychologické poradenství je pak povinně volitelným kurzem, který sice není zaměřen přímo na žáky s OMJ, studenty však seznamuje s poradenským systémem, se stupni podpůrných opatření, pomáhá jim zorientovat se v úkolech jednotlivých rolí v rámci poradenského systému.

Studenti se rovněž mohou zapsat na volitelný předmět Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami „Chci doučovat“. Ten probíhá formou praxe, při které studenti individuálně či skupinově doučují žáky se SVP, rovněž tedy žáky s OMJ.

Budoucí učitelé českého jazyka pak mají možnost zvolit si povinně volitelný kurz Didaktika českého jazyka jako jazyka druhého, jež navazuje na didaktiku českého jazyka a poznatky upravuje pro výuku tohoto jazyka jako jazyka druhého. Rozvíjí tedy témata jako bilingvismus, Společný evropský rámec pro jazyky, popis českého jazyka, legislativu pro práci s žáky s OMJ či používání didaktických pomůcek.

Ve starší akreditaci pro studenty bakalářského studia, jež nastoupili v roce 2006/07 až 2016/17 je inkluzivní pedagogika vyučována pouze jako předmět volitelný a asistentská praxe vyučována není, kurzů relevantních pro výuku žáků s OMJ tedy přibýlo. Změna je viditelná rovněž při srovnání starší akreditace pro studenty navazujícího magisterského studia. Tato akreditace platí pro studenty, kteří nastoupili v letech 2007/08 - 2016/17. Ač jsou v nabídce téměř všechny kurzy novější akreditace (krom kurzu Multiculturality in Education), jejich náplň je odlišná. V rámci Pedagogicko-psychologické praxe s pedagogickou a psychologickou reflexí například není zahrnuto téma inkluze jako jedno z tematických celků. V kurzu Interkulturní vzdělávání zase není dle sylabu jeho část přímo věnována výuce žáků s OMJ. V kategorii volitelných předmětů pak chybí kurz Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami „Chci doučovat“. I v tomto typu studia tedy došlo v oblasti vzdělávání žáků s OMJ k rozšíření nabídky.

(PedF Karolínka – Studijní plány 2020/2021)

4.3 Maltský kontext

Pro srovnání situace zde budou uvedeny některé informace o profesní přípravě v maltském prostředí. Důležitost profesní přípravy v oblasti výuky žáků s OMJ je zanesena rovněž v legislativě. Ve směrnici o pracujících migrantech je zmíněno, že je v gesci ministra

školsství, aby podniknul veškeré nezbytné kroky k zajištění adekvátního vyškolení pedagogů, kteří žáky cizince doučují (Migrant Workers (Child Education) Regulations).

Nicméně studie prováděná na maltských primárních školách v roce 2013 ukázala, že učitelé se necítí dostatečně připraveni na to, aby výuku žáků cizinců efektivně zvládli. Shodovali se například, že by uvítali kurzy a školení na toto téma, aby byli schopni učinit výuku smysluplnou a dostupnou pro všechny. Rovněž komentovali nedostatek materiálů vhodných i pro žáky s OMJ, se kterými by mohli ve vyučování pracovat.

(Caruana & Francalanza, 2013, stránky 36,41)

Nutnost řádné profesní přípravy kvůli měnícímu se charakteru státu na zemi, jež se pro migranty stala atraktivní, je nyní reflektována rovněž ve vzdělávacích institucích. Pedagogická fakulta Maltské univerzity (jediné univerzity, která na Maltě je), zareagovala zřízením katedry pro inkluzi a přístup k učení (Department of Inclusion and Access to Learning), jež je zapojená do přípravy a vzdělávání učitelů, kteří budou v budoucnu zodpovědní za předávání Maltské kultury a také za jazykové kurzy nutné pro integraci dospělých migrantů. V budoucnu je pak v plánu poskytovat vzdělávací kurzy pro již vystudované učitele. Tato katedra rovněž úzce spolupracuje s Oddělením pro žáky cizince (Migrant Learners' Unit) na tom, aby dostali témata žáků s OMJ do širšího povědomí maltské veřejnosti (Caruana, Scaglioie, & Vassallo Gauci, 2018, str. 338).

5 Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce byla rozpracována čtyři témata, která úzce souvisí s částí praktickou, a to sice vhodný přístup k výuce žáků s OMJ, maltský vzdělávací systém, výuka žáků s OMJ v české i maltské legislativě a profesní příprava na Pedf UK. Témata byla vybrána tak, aby nejenže korespondovala s tématy praktické části, ale rovněž poskytla vhled do problematiky vzdělávání žáků s OMJ na českých a maltských školách a pomohla celou problematiku lépe pochopit.

V první kapitole jsou shrnuty informace z různých českých i zahraničních příruček pro práci s žáky s OMJ. Pro tuto část jsem hojně využívala příruček společnosti Meta, které obsahují praktické rady a návody, jež pro mou profesní dráhu učitelky shledávám jako velice přínosné. V kapitole jsou stručně nastíněny přístupy k výuce žáků s OMJ (či obecně k žákům se SVP), jako je exkluze, segregace, integrace či inkluze. Dále je zde přehled kroků, jež by měly být při příchodu žáka s OMJ zvládnuty, zahrnují zařazení žáka do ročníku, zajištění informací pro rodiče, zprostředkování komunikace, podporu ve vyučovacích hodinách a výuku cílového jazyka, jež je rozpracována v samostatné podkapitole. První kapitola rovněž obsahuje praktické rady, jak zajistit psychickou pohodu žáků s OMJ.

Jelikož je maltský vzdělávací systém poměrně odlišný od toho českého, druhá kapitola o něm poskytuje základní informace, jež jsou zároveň nezbytné pro pochopení výzkumných zjištění této práce. Kapitola se nejdříve soustředí na historický kontext vzdělávání, jelikož je důležitý pro pochopení jak jazykového kontextu Malty, tak inspirace vzdělávacího systému. Dále vysvětluje, jak fungují jednotlivé fáze školní docházky, jakým způsobem se v maltských školách hodnotí a celá kapitola je zakončena částí pojednávající o inkluzi a konkrétních postupech zaváděných v oblasti výuky žáků s OMJ. Oblast hodnocení, rozřazování žáků do tříd a jazyková příprava pro žáky s OMJ jsou pak témata, u nichž je poskytnuto stručné srovnání s českým vzdělávacím systémem.

Dále je v teoretické části stručně představena jak česká, tak maltská legislativa, jež se týká vzdělávání žáků s OMJ. Krom krátkého shrnutí obsahu příslušných částí legislativy obou zemí je v kapitole rovněž zmíněná kritika a doporučení.

Závěrečná část pojednává o profesní přípravě vyučujících na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Poskytuje stručný přehled kurzů zaměřených na výuku žáků s OMJ, inkluzi, poradenský systém či výuku češtiny jako druhého jazyka, s nimiž se mohou setkat studenti učitelství jak pro základní, tak střední školy a dokládá, že dochází k navyšování počtu kurzů ve kterých se student s problematikou výuky žáků s OMJ může setkat.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumu

V této části bude představena metodologie praktické části výzkumu. Budou zde přesně stanoveny výzkumné otázky a cíle výzkumu, dále bude pozornost věnována charakteru metodologického přístupu, metodám sběru a analýzy dat a etickým otázkám, jež při výzkumu bylo nutno vzít v potaz.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumným problémem je, jak také napovídá název celé práce, vzdělávání žáků s OMJ na českých a maltských školách a soustředí se na kroky, jež podnikají školy a metody, které zavádějí učitelé, aby žákům cizincům umožnili efektivní vzdělání. Cílem výzkumu je podrobně popsat rysy inkluzivní praxe vzhledem k žákům cizincům na zkoumaných školách a nalézt rozdíly v této praxi mezi českým a maltským prostředím.

Ke splnění cíle výzkumu bylo formulováno několik výzkumných otázek, jež mezi sebou nemají hierarchické členění. Výzkumné otázky mají následující podobu:

Jaká konkrétní opatření volí školy, aby zmírnily dopady jazykové bariéry?

Jaký je rozdíl mezi začleňováním žáků s mateřským jazykem v České republice a na Maltě?

Jaké metody vyučující používají při práci s žáky v hodinách?

6.2 Charakter metodologického přístupu

Jelikož bylo v mém zájmu se při výzkumu zcela ponořit do situace a poskytnout podrobný popis problému tak, abych mu při provádění výzkumu co nejlépe porozuměla (Gavora, 2000, str. 31) rozhodla jsem se jít cestou kvalitativního výzkumu, jehož cílem není poskytnout zobecnitelné výsledky. Jelikož se ptám, JAK probíhá výuka žáků s OMJ, zvolila jsem deskriptivní vícepřípadovou studii, jež se dá charakterizovat jako průzkum několika případů, které jsou navzájem srovnávány (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 106). Případ zde zastupuje škola, na níž byl výzkum prováděn. Zkoumané školy byly čtyři, dvě z českého a dvě z maltského prostředí.

6.2.1 Limity výzkumu

V této části bych ráda poukázala jak na limity kvalitativního výzkumu obecně, tak na limity mého výzkumu, jež v době jeho provádění vyvstaly z různých důvodů. Začneme-li nejdříve v obecné rovině, je známo, že povaha kvalitativního výzkumu je taková, že jeho výsledky nelze zobecnit na celou populaci, nýbrž pouze na danou zkoumanou skupinu (Mack, Cynthia, Katherine M., Greg, & Emily, 2005, str. 3), na což jsem si sama musela dát pozor při formulování shrnutí výsledků výzkumných zjištění.

Konkrétní limity, jež výzkum měl, byly jak povahy předpokládané, tak nečekané. Vzhledem k tomu, že maltská část výzkumu probíhala během mého pobytu na Maltě v rámci studia skrze program Erasmus+, bylo již předem jasné, že doba strávená v této zemi bude časově omezená a jakmile se vrátím do České republiky, nebude již možný opětovný vstup do terénu při jakékoliv nejasnosti. Co však nebylo předpokládáno, byla epidemie nemoci covid-19, se kterou také souvisí uzavření škol v České republice a přechod na distanční výuku, což výzkum rovněž zbrzdilo a značně zkrátilo dobu, kdy bylo možné pozorování na školách zrealizovat.

6.2.2 Volba případů

Při volbě případů, tedy škol jsem v českém prostředí postupovala dle svých znalostí o školách, jež působí v mém okolí. Vycházela jsem přitom ze svých zkušeností jako studentka, jež absolvovala řadu následků na různých školách a také několik praxí, v potaz jsem brala rovněž zkušenosti mých známých. Klíčové bylo, aby měla škola s výukou žáků s OMJ již nějaké zkušenosti, aby na škole žáci s OMJ byli přítomní. Důležité samozřejmě bylo také to, aby byla škola ochotna spolupracovat.

Jelikož jsem na Maltu přišla sama jako cizinec bez jakýchkoliv kontaktů a znalosti o místních školách, pročetla jsem nejdříve několik výzkumů o tématu výuky žáků s OMJ z daného prostředí. Jejich prostřednictvím jsem se dozvěděla, že před vstupem na školu je nutno požádat ministerstvo školství o souhlas výzkum provádět, což mi bylo také potvrzeno prvními školami, jež jsem se pokusila kontaktovat. O souhlas jsem tedy požádala a zároveň s jeho udělením mi byly rovněž doporučeny školy, jež pro můj výzkum budou vhodné. Z těch jsem pak vybrala takové, které se mnou byly ochotné komunikovat a spolupracovat.

6.2.3 Sběr dat

Sběr dat na jednotlivých školách probíhal v několika fázích. K prvnímu vstupu na první zkoumanou českou školu - ve výzkumu označenou jako administrativní došlo v červnu roku 2019. Tehdy jsem absolvovala rozhovory s vedením školy a také s koordinátorkou pro výuku žáků s OMJ a domluvili jsme se na pokračování spolupráce v září po prázdninách. V září tedy sběr dat pokračoval, probíhalo pozorování ve třídách a rozhovory s jednotlivými žáky a jejich vyučujícími. Následně jsem odletěla na Maltu, kde bylo nejdříve potřeba zajistit potřebné povolení, abych na školy mohla být vpuštěna. Přístup na první školu mi tedy byl umožněn v listopadu, k druhé jsem se dostala zhruba v polovině prosince, z důvodu blížících se Vánoc však bylo pozorování na žádost školy odloženo na leden. V lednu tedy probíhalo pozorování a rozhovory se žáky a vyučujícími. V únoru 2020 po návratu do Česka jsem stihla první vstupy na druhou českou školu a absolvovala jsem rozhovory s vedením a koordinátorkou pro vzdělávání žáků s OMJ. Na začátku března pak došlo k nečekanému uzavření škol v důsledku pandemie nemoci covid-19, výzkum v terénu byl tedy přerušen a soustředila jsem se na analýzu sesbíraného materiálu. K pozorování a dalším rozhovorům na poslední škole pak došlo až v září 2020.

červen 2019	První vstup na školu administrativní (ČR), rozhovory s vedením a koordinátorkou
září 2019	Pozorování na škole administrativní, rozhovory se žáky a vyučujícími
říjen 2019	Administrativní proces k získání povolení provádět na Maltě výzkum, zpracovávání českých dat
listopad 2019	Pozorování a rozhovory na škole zkušené (Malta)
prosinec 2019	První vstup na školu uzavřenou (Malta), seznámení, stanovení podmínek výzkumu
leden 2020	Pozorování a rozhovory se žáky a vyučujícími na škole uzavřené
únor 2020	První vstup na školu učící se (ČR), rozhovory s vedením a koordinátorkou
září 2020	Pozorování a rozhovor se žáky a vyučujícími na škole učící se

6.2.4 Metody sběru dat

Pro sběr dat jsem využila tři metod, zejména kvůli dosažení triangulace výzkumu, jež je prostředkem k jeho validitě (Gavora, 2000, str. 146). Data tedy byla sbírána pomocí rozhovorů. Na každé ze škol jsem vedla rozhovor s vedením, pokud na škole působil, tak s koordinátorem pro výuku žáků s OMJ, dále s konkrétními žáky s OMJ, jež jsem na škole pozorovala a jejich vyučujícími. Rozhovory byly polostrukturované, vždy jsem měla připravený soubor několika otázek a dále jsem se ptala podle toho, které téma se ukázalo jako stěžejní a o kterém mi poskytovatel rozhovoru měl co říci. Rozhovory jsem nahrávala na záznamník, jelikož však bylo účastníkům slíbeno, že interview poslouží výhradně mé osobě, informace z nich zapracuji do textu mé práce a v původní podobě rozhovor nebude nikomu poskytnut, do příloh žádný přepis nepřikládám.

Druhou metodou sběru dat, jež jsem zvolila, je nezúčastněné pozorování. Pozorování probíhalo ve třídách, kam chodili zkoumaní žáci. Na škole zkušené, která ke mně měla velmi otevřený přístup, jsem pak rovněž pozorovala několik hodin v úvodním kurzu pro žáky cizince. K záznamu poznámek jsem používala záznamový arch, jež jsem si vytvořila pro účely pozorování, přičemž inspirací mi bylo několik pozorovacích archů, naleznutých na internetu. Ukázku pozorovacího archu přikládám v přílohách ([Příloha č. 1](#))

Třetí metodou byla analýza dokumentů. K dispozici jsem měla školní dokumentaci (ŠVP a pokud byly vytvářeny, pak také PLPP) a dále digitalizované materiály žáků – nafoceně pracovní listy, sešity, předtištěné zápisy aj.). Ukázky některých z nich přikládám v přílohách. ([Příloha č. 2](#), [Příloha č. 3](#))

6.2.5 Metody analýzy dat

Při zpracování dat jsem postupovala výhradně pomocí metody tužka – papír, nebylo tedy využito žádného softwaru. Co se týče rozhovorů, ty jsem nejdříve přepsala z audio záznamu a převedla je do tištěné podoby. Z digitalizovaných materiálů jsem si při analýze pořizovala tištěné poznámky. Následně došlo k otevřenému kódování veškerého sesbíraného materiálu, tedy transkripce rozhovorů, pozorovacích archů a poznámek z dokumentů. Otevřené kódování je možno definovat jako induktivní analytickou techniku, jejímž výsledkem je deskripce nasbíraných dat (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 222). Kódy

byly následně seskupeny do kategorií a byla vytvořena témata, která dále interpretuji v kapitole výzkumná zjištění.

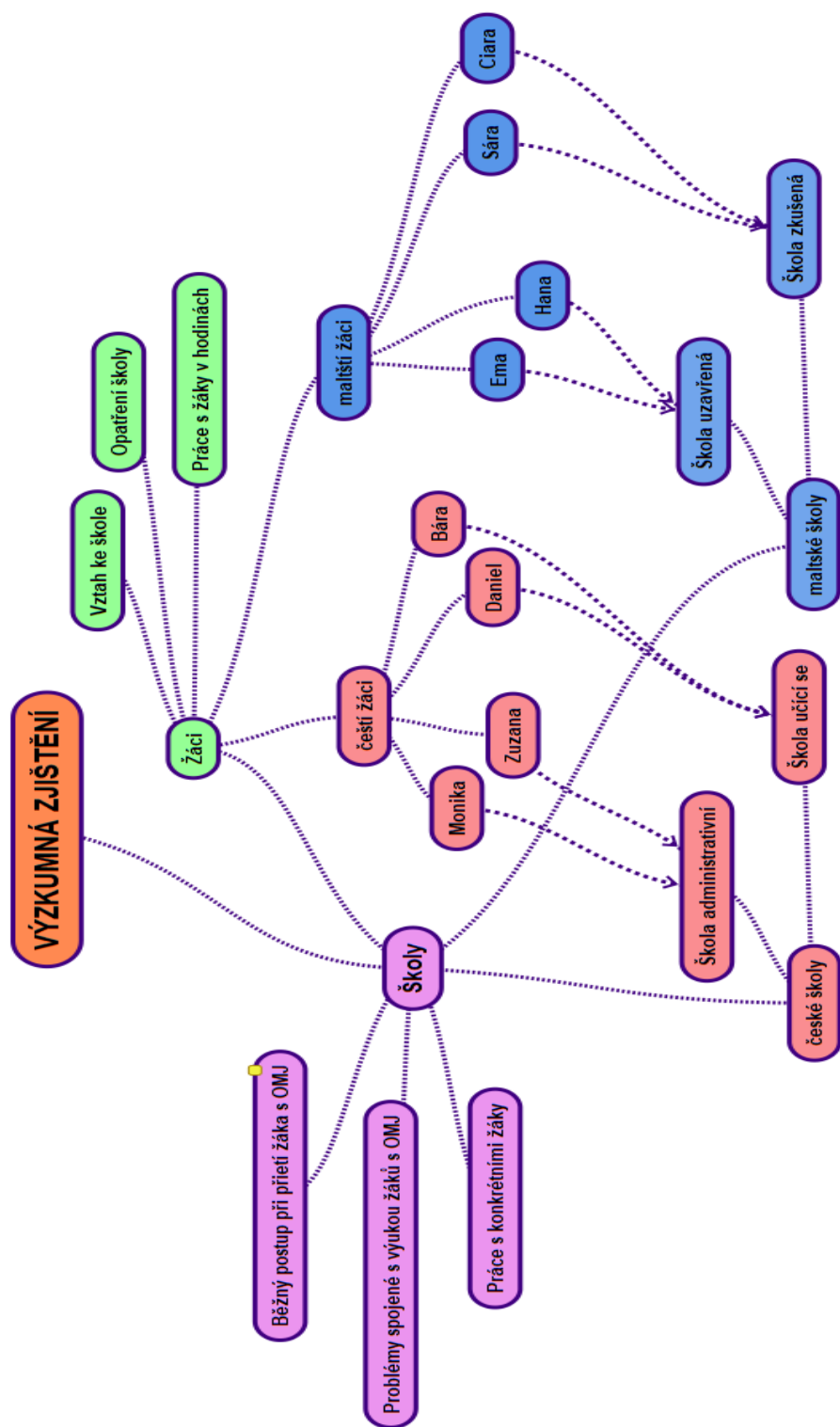
6.3 Etické otázky výzkumu

Etické otázky, jimiž jsem se při výzkumu zabývala, se týkaly především ochrany účastníků. Vytvořila jsem proto sérii informovaných souhlasů pro dospělé účastníky, pro nezletilé i pro jejich rodiče, ve kterých jsem stručně popsala, čím se výzkum zabývá a jak přesně bude naše spolupráce probíhat. Informované souhlasy se lišily složitostí používaného jazyka. V předkládaném dokumentu bylo vysloveně napsáno, že účastník má právo kdykoliv si svou účast ve výzkumu rozmyslet a dále se ho neúčastnit. Ukázku jednoho z informovaného souhlasu přikládám v přílohách ([Příloha č. 4](#)). Tento informovaný souhlas byl sepsán podle pravidel a šablony maltské administrativy. Participantů nebyli k ničemu nuceni, když jsem například viděla, že rozhovory některým žákům nejsou příjemné, zkrátila jsem je na nejnutnější možnou dobu.

Dalším krokem k ochraně účastníků byly kroky k zachování jejich anonymity. Z tohoto důvodu tedy neuvádím název školy, vyučující nejmenuji a jména všech žáků – účastníků byla pozměněna. Názvy škol, tak jak jsou použity v této práci, jsou smyšlené a souvislost mají s tím, jak se během výzkumu jevily mé osobě.

7 Výzkumná zjištění

V této části budou představena konkrétní zjištění, jež byla při výzkumu provedena. Kapitola je členěna do dvou částí – maltská část výzkumu a česká. V každé části jsou stručně představeny školy, na nichž výzkum probíhal. Je zde popsáno, jak postupují při přijímání žáků s OMJ, s jakými obtížemi se při jejich výuce potýkají a jak pracují s konkrétními žáky. U konkrétních žáků jsou uvedeny informace o jejich kulturním kontextu, jaký mají vztah ke škole, jaká opatření zvolila daná škola ke zmírnění jazykové bariéry a jak se žáky pracují vyučující v hodinách. Strukturu celé kapitoly ilustruje myšlenková mapa.



Myšlenková mapa výzkumných zjištění

7.1 Maltské školy

V této kapitole budou představeny konkrétní maltské školy, na kterých výzkum probíhal. Pro výzkum jsem si vybrala dvě maltské instituce, jimž se říká college a sdružují pod sebou několik primárních (1. stupeň) a sekundárních (2. stupeň) škol. Pro zjednodušení budu k těmto college dále odkazovat jako ke školám. Kapitola bude dále členěna do témat, jež vyvstala jako klíčová, a to sice situace dané školy vzhledem k výuce žáků s OMJ, konkrétní opatření a kroky při příchodu žáka na školu, problémy, které škola v souvislosti se začleňováním těchto žáků řeší a práce se žáky v hodinách, kde budou pomocí kódů představeny konkrétní metody vyučujících.

Situace se na maltských školách liší podle lokality, ve které daná škola sídlí. Jsou totiž města, jež jsou pro přistěhovalecké obyvatelstvo velice atraktivní díky finanční dostupnosti bydlení a množství pracovních nabídek. V jednom z těchto měst sídlí také škola, jež bude v této kapitole popisována a jež dostala označení zkušena. Během posledních pěti let se v ní totiž počet žáků s OMJ zvýšil natolik, že si vybudovala relativně propracovaný systém opatření a kroků, jak tyto žáky začlenit.

Druhá škola, jež bude v této části představena, naopak sídlí v lokalitě pro cizince ne tolik lukrativní, což se odráží rovněž na počtu žáků s OMJ, kteří ji navštěvují. Škola byla označena přízviskem uzavřená hlavně proto, že nebylo jednoduché získat při výzkumu dostatek informací a na rozdíl od jiných škol někteří vyučující odmítli mou účast na hodinách.

7.1.1 Škola zkušena

První škola, která bude představena, je základní škola, kterou navštěvují žáci ve věku od 5 do 11 let. Na této škole jsou tedy vzdělávání pouze žáci prvního stupně (primární škola) kteří pak dále pokračují na druhý stupeň (střední škola + sekundární škola), jež sídlí ve vedlejší městě. Škola je označována jako jedna z těch, kterou začíná navštěvovat čím dál více žáků s OMJ, má tedy rozvinutý program pro začlenění žáků s OMJ, dále je na škole zřízeno centrum multisenzorického učení, určené primárně pro autistické žáky.

Tato základní škola má tedy vyšší koncentraci žáků s OMJ, což je dáno hlavně její polohou. Leží totiž ve městě s rozsáhlou nabídkou pracovních příležitostí, zároveň však

město není turistickou destinací a bydlení je zde cenově dostupnější než v jiných, pro turisty atraktivnějších městech.

Školu přitom žáci s OMJ hojně navštěvují teprve od nedávna. Ještě před čtyřmi lety byli na škole pouze 2-3 žáci s OMJ, stav se však měnil velice rychle, žáci rychle přibývali a nově vzniklou situaci tak dle ředitelových slov škola musela řešit takřka „za pochodu“ a nepostupují tedy podle žádné dokumentace, spíše podle reálných potíží, jež museli urychleně řešit. Učitelé nejdříve postupovali tak, že žáky s OMJ vyučovali individuálně a snažili se je nejdříve naučit základy angličtiny a maltštiny a až poté je začlenili do běžné třídy. S přibývajícím počtem těchto žáků pak škola začala zavádět nová opatření. Princip nicméně zůstal stejný. Žáci nejdříve začínají ve třídě specializované na výuku základů anglického a maltského jazyka, následně jsou zařazeni do běžných tříd. Aby učitelé usnadnili a hlavně urychlili komunikaci o potřebách jednotlivých dětí, zřídili si tematicky vyčleněnou skupinu na sociálních sítích, kde spolu pravidelně komunikují. Jak již bylo zmíněno, právě kvůli tomuto vývoji ve vzdělávání žáků s OMJ, kterým škola prošla, dostala ve výzkumu označení zkušena.

Běžný postup při přijetí žáka s OMJ

Nyní je na škole kolem 630 žáků, z toho 200 cizinců. Valná většina cizinců (2/3 z celkového počtu) je začleněna do běžných tříd, menší část je pak vzdělávána ve speciálních třídách pro žáky s OMJ. Tyto speciální třídy fungují druhým rokem a jsou na škole dvě – pro mladší žáky ve věku 6-8 let a pro starší ve věku 9-11. Tyto třídy fungují jako úvodní kurz, který je koncipován jako roční program pro děti, které neumí maltsky ani anglicky. Tento kurz tedy žáky vybaví základními jazykovými znalostmi a dovednostmi jak v anglickém, tak v maltském jazyce a po jeho absolvování se žáci zařadí do běžné třídy, přičemž jejich věk slouží jako rozřazovací klíč.

Pokud je nově příchozí žák schopen komunikovat alespoň na základní úrovni v anglickém jazyce, je přerazen rovnou do běžné třídy dle svého věku. Je zjevné, že sice bude zaostávat v maltském jazyce, ostatní předměty se však často vyučují v jazyce anglickém (zvláště pokud jsou ve třídě cizinci) a jelikož v angličtině zatím nejsou ani maltské děti na vysoké úrovni, do výuky by se měl žák s OMJ začlenit bez větších problémů. Pokud žák výrazně zaostává v jazyce maltském, jsou pro něj speciálně upraveny postupy. V takovém případě

vždy záleží na tom, jak se situace zhostí konkrétní učitel, přesné metody škola stanoveny nemá. Pokud problém s maltštinou přetrvává, je žák na tento předmět posílán do úvodního kurzu. Ředitel tento postup označuje jako ne zrovna ideální, konstatuje však, že na jeho škole nejsou kapacity k tomu, aby vytvořily speciální kurzy maltského jazyka pro cizince.

Problémy spojené s výukou žáků s OMJ

Problémy, se kterými se škola setkává, se v průběhu oněch čtyřech let, kdy došlo na škole k zásadní změně, co se týče počtu žáků s OMJ, velice proměnily. V době, kdy byli žáci s OMJ na škole pouze výjimkou, učitelé řešili hlavně jakou metodiku zvolit, aby bylo žákovi poskytnuto co nejefektivnější vzdělání a zároveň mu byla umožněna interakce se spolužáky. V současné době musí vedení školy řešit hlavně těžkosti, které nastávají právě v souvislosti se vzrůstajícím počtem dětí s OMJ ve třídách.

Jedním z takových problémů je zcela nový fenomén, a to sice stížnosti rodičů maltských dětí ohledně toho, že je výuka vedena v angličtině a jejich děti v ní ještě nejsou dostatečně zblhlé, je pro ně tedy výuka náročnější. Ředitel tuto situaci řeší vždy osobně s rodiči, snaží se jim vysvětlit, že je to pro děti naopak výhoda a usnadní jim ovládnutí anglického jazyka, který v budoucnu budou, zvláště v bilingvní zemi, kterou Malta je, potřebovat.

Práce školy s konkrétními žáky

V této části budou představeni konkrétní žáci s OMJ, jež školu navštěvují. Na příkladu vybraných jednotlivců bude ukázáno, jak konkrétně s nimi škola pracuje a jaké postupy a metody volí učitelé v praxi. Pro tyto účely byly vybrány dvě žákyně. Obě chodí do stejné třídy a na školu nastoupily ve stejný rok. Výkonnostně se však značně liší, což se projevuje i v postupech, jakými s nimi učitelé pracují. Následující řádky se tedy krom opatření školy okrajově dotknou také rodinné situace žákyň, vztahu ke škole či prospěchu. Všechny tyto zmíněné faktory totiž mají vliv na způsob práce s těmito žačkami. Jména žákyň byla změněna z důvodu zachování jejich anonymity.

Ciara

Ciara pochází z Bulharska. Na Maltu se přestěhovala v šesti letech a rovnou nastoupila na tuto základní školu do třídy zřízené speciálně pro děti s OMJ. Ciara tedy na výše zmíněnou

školu chodí od školního roku 2017/18 a v době, kdy probíhalo pozorování (šk. rok 2019/20) ji navštěvovala 3. rokem a chodila právě do 3. třídy.

Oba Ciariny rodiče pochází z Bulharska a bulharština je také jazyk, jakým doma mluví. Rodiče neumí maltsky a anglicky se dle slov třídního učitele nejspíš teprve učí. Usuzuje tak však jen z toho, že má problém se s rodiči řádně domluvit, dle jeho slov mu příliš nerozumí. Pomoc rodičů s úkoly je tedy problematičtější.

Ciara se již od prvního roku na této škole učí od základů anglicky a také maltsky, to však pouze marginálně. V době pozorování komunikovala anglicky, nutno však podotknout, že na relativně nízké úrovni. Absolvovala se mnou několik kratších rozhovorů, při kterých však bylo patrné, že ne vždy správně porozuměla otázce, často odpovídala na něco jiného a celkově ji činilo problém smysluplně se vyjádřit. Třídní učitel jazykové schopnosti Ciary hodnotí spíše negativně, poukazuje právě na fakt, že se dívka nedokáže vyjádřit a je pro něj velmi náročné ji porozumět.

Vztah ke škole

Ciara na otázky o škole reaguje s nadšením, většinou se hned lámanou angličtinou snaží vyprávět nějakou historku, která se jí přihodila. I z pozorování je patrné, že ji čas strávený ve škole baví. V téměř všech hodinách bylo patrné, že Ciara oplývá nadšením a aktivitou ze začátku vyučovací hodiny, v průběhu však již ztrácí pozornost a doděláním zadaných úkolů je pro ni náročné. Problematické je také plnění úkolů domácích. V době, kdy jsem na školu docházela, většinu úkolů zapoměla. Vyučující ji vnímá jako aktivní a snaživou žákyni, zároveň však vnímá, že ji ve školní práci velmi brzdí jazyková bariéra a jakási roztržitost. Zároveň má učitel podezření, jestli Ciara není dyslektik. Poslal již žádost na přezkoumání do pedagogicko-psychologické poradny a nyní se čeká, až se do školy dostaví kompetentní osoba. Z čeho je třídní učitel mírně rozčarovaný, jsou právě chybějící domácí úkoly. Chápe, že ji doma s úkoly rodiče nemohou pomoci, má prý však možnost udělat úkol s vychovatelkami v družině, či s paní asistentkou o přestávkách ve škole, Ciara přesto ve většině případů úkol nedonese.

Školní výsledky má Ciara spíše slabší, je zařazena do sekce s nejnižší úrovní. Na této škole se až do 4. třídy žáci vůbec neznámkuje, jsou pouze řazeni do výkonnostních tříd. Vzdělávací plán se pak pro žáky upravuje právě podle třídy, do které spadají.

Opatření školy

Ciara na školu nastoupila právě ve věku, kdy měla nastoupit do 1. ročníku základní školy. Jelikož neuměla ani maltsky ani anglicky, byla zařazena do již zmíněného úvodního kurzu pro žáky s OMJ. Do této speciální třídy docházela po dobu jednoho roku a následně byla přerazena do běžné třídy podle klasického postupu.

Jakmile třídní učitel pochopil, že Ciaru jazyková bariéra brzdí více, než ostatní žáky s OMJ v dané třídě (*pozn. ve třídě jsou další čtyři žáci s OMJ*), posadil ji ke stolu, kde působí pedagogická asistentka. Asistentka je sice ve třídě kvůli jinému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, práci Ciary však monitoruje a pomáhá ji, pokud je to potřeba.

V době mého pozorování vyučující právě zaváděl nové opatření, jehož cílem bylo pomoci Ciare se čtením a celkově s anglickým jazykem. Vyučující totiž došel k závěru, že má Ciara ve čtení značné mezery a oproti ostatním žákům ze třídy zaostává. Připravil pro ni tedy začátečnické pracovní listy, aby s ní prošel anglický jazyk znovu od základů a pomohl jí s překonáním jazykové bariéry. Zároveň také doufá, že v nejbližší době dojde k pedagogicko-psychologickému vyšetření a Ciare bude přiznán vlastní pedagogický asistent.

Způsob práce s žákyní v hodinách

V následující části bude popsáno, jakým způsobem žákyně v hodinách, jež byly pozorovány, pracovala a jaké metody byly aplikovány ke zmírnění nevýhody, jímž pro žákyni jazyková bariéra je. Z pozorovaných hodin vyvstalo několik témat, pomocí kterých je výše zmíněné popsáno. Mezi tato témata patří pozornost žákyně, neporozumění látce a instrukcím, individuální pomoc, překlad instrukcí a speciální pracovní listy.

POZORNOST ŽÁKYNĚ

V první části vyučovacích jednotek bývá Ciara velmi aktivní, s vyučujícím interaguje, hodně se hlásí a chce odpovídat. Je patrné, že hodinu vnímá a vyučujícího poslouchá. Tato skutečnost se většinou mění zhruba po dvaceti minutách, pak žákyně ztrácí pozornost a ve střední části hodiny je spíše nepozorná, často ji napomíná jak učitel, tak asistentka pedagoga. V poslední části hodiny pak žákyně zpravidla znovu zpozorní a až do konce jednotky pracuje na zadaných úkolech, často se však stává, že práci nezvládne dokončit.

Nutno podotknout, že nepozornost často přichází poté, co Ciara není schopna odpovědět na otázku učitele a naopak žákyně znovu nabývá pozornosti po individuálním vysvětlení učitele, ze kterého je patrné, že žákyně látku pochopila.

NEPOROZUMĚNÍ LÁTCE A INSTRUKCÍM

V hodinách téměř vždy vyjde najevo, že Ciara nerozumí jak probírané látce, tak instrukcím. V jedné z pozorovaných hodin např. byla v úvodní části velmi nadšená a aktivní a neustále se hlásila, aby mohla odpovědět. Jakmile však dostala šanci, aby odpověděla, nebyla schopná myšlenku vyjádřit. Velice potichu jen několikrát zopakovala: „I think..“, ale úplnou odpověď neposkytla. Stalo se to v hodině matematiky, kdy třída probírala odhady, a při aktivitě žáci odhadovali délku různých předmětů, přičemž vyučující několikrát opakoval, že není špatných odpovědí. Ciařiným úkolem bylo pouze učinit odhad délky stolu. Dle mého posouzení situace a potvrzení následným rozhovorem s vyučujícím je možné dojít k závěru, že Ciara nejspíš přesně neporozuměla instrukcím.

V jedné z hodin maltštiny, ve které byla probírána ukazovací zájmena, se Ciara přihlásila hned po úvodní prezentaci tématu a tiše vyučujícímu sdělila, že vůbec neporozuměla. Vyučující, který do té doby mluvil převážně maltsky a překládal pouze určitě pasáže, ji tedy znovu vše vysvětlil v anglickém jazyce a poté ji několikrát vyvolal při nácviku. Z jejího chybného projevu však bylo jasné, že pro ni učivo bylo příliš náročné. Bylo zřejmé, že Ciara probíraná maltská slovíčka příliš nezná a pokud zná jejich význam, neví, v jakém jsou rodě, příslušné ukazovací zájmeno tedy nedokáže určit.

INDIVIDUÁLNÍ POMOC

V podstatě v každé vyučovací hodině, ve které probíhalo pozorování, s žákyní pracovala asistentka pedagoga, která svůj čas dělí mezi žáka, jehož má oficiálně na starost a Ciaru. Ciaře se rovněž během úvodních částí hodin dostává od vyučujícího ujištění, že pokud v průběhu práce bude potřebovat pomoci, stačí zvednout ruku a vyučující nebo asistentka přijdou přímo k ní. Ve většině případů to probíhalo tak, že jakmile žáci dostali zadání samostatné práce, vyučujícího kroky směřovali k žákům a tedy i ke Ciaře, kde s ní chvíli pracoval, poté už ji nechával plnit úkol samostatně, případně s pomocí asistentky.

V některých hodinách bylo také nutno Ciaře celou látku stručně vysvětlit znovu. Ne vždy žákyně sama od sebe zvedla ruku, aby požádala o pomoc, občas se stávalo, že si místo plnění úkolů spíše kreslila či jen seděla s perem nad prázdným papírem. Vyučující však po zadání práce vždy žáky obcházel a po napomenutí žákyně, že neplní dohodu, kterou spolu mají, ji vše znovu pomalu vysvětlil. Nejčastěji je Ciaře poskytována individuální pomoc v hodinách maltského jazyka, kterému žákyně příliš nerozumí.

PŘEKLAD INSTRUKCÍ

Ve všech vyučovacích hodinách krom maltštiny vyučující hovoří anglicky a do maltštiny přechází, jen pokud vidí, že maltské děti tápou. Naopak maltština bývá vedena převážně v maltském jazyce, vyučující však často překládá do jazyka anglického. V angličtině tedy obvykle zaznělo hlavně úvodní vysvětlení tématu, instrukce k jednotlivým úkolům a případně také překlad slov, u kterých vyučující usoudí, že jsou pro žáky s odlišným mateřským jazykem příliš složité.

SPECIÁLNÍ PRACOVNÍ LISTY

V hodinách anglického jazyka vyučující pro Ciaru často připravuje speciální pracovní listy. Například při hodině, která byla zaměřena na čtení, Ciara pracovala na odlišných úkolech než její spolužáci. Jelikož vyučující ví, že Ciaře čtení dělá velký problém a není schopna porozumět hlavní myšlence textu, připravil pro ni pracovní list, ve kterém měla doplňovat jména postav a přiřazovat k nim základní charakteristiky. Ostatní žáci ve třídě samostatně řadili věty z příběhu do správného pořadí, podle toho, jak se staly. Ciara se k této činnosti připojila po samostatné práci při prezentaci výsledků na interaktivní tabuli. Nebyla pak již tázána, pouze poslouchala. Podle slov vyučujícího k tomuto opatření přistoupil po tom, co se Ciara vždy při čtení nějakého příběhu ptala, která postava je která a celkově byla v příbězích velice zmatená.

Mimo hodiny Ciara pracuje v knize anglického hláskování pro začátečníky ([Příloha č. 5](#)). Vyučující k této práci navíc přistoupil právě poté, co zjistil, že žákyně v podstatě není schopna nahlas číst a při mluvě si často plete slovíčka. V době mého pozorování s novými materiály vyučující teprve začínal. Vždy Ciaře zadal vyplnění stránky za domácí úkol a následně to s ní během vyučovacího dne kontroloval (*pozn. na škole jsou 40 minutové*

přestávky, vždy se tedy našla chvilka času k projití pracovních listů). Vyučující však připouštěl, že tento systém možná není úplně dostačující, jelikož žákyni ubírá volný čas přestávek a že se tedy nejspíš s vedením školy zkusí domluvit na vyhrazení například hodiny týdně, kdy by s Ciarou mívál doučování a pracoval s ní právě na správném hláskování a rozeznávání podobných slov.

Sára

Sára chodí do stejné třídy jako Ciara a na školu také přišla ve stejném roce. Spolu s Ciarou absolvovaly úvodní kurz a nyní je Sára tedy již druhým rokem v běžné třídě. Sára je tedy na škole od školního roku 2017/18 a v době, kdy probíhalo pozorování (šk. rok 2019/20) ji navštěvovala 3. rokem a chodila právě do 3. třídy.

Sára pochází z Itálie, patří tedy do poměrně velké skupiny italských přistěhovalců, jež na Maltě žijí. Doma dle jejich slov mluví pouze italsky, rodiče však umí i anglicky, s úkoly v angličtině ji tedy mohou pomáhat. Úkoly do maltštiny musí Sára zvládat sama, ale dle slov jak žákyně, tak vyučujícího, matka začala docházet na kurzy maltštiny, brzy by ji tedy mohla pomoci alespoň se základním učivem.

Sára zvládá poměrně dobře anglický jazyk, dokáže se domluvit jak s učitelem, tak se spolužáky a látku vysvětlenou v anglickém jazyce také většinou pochopí. Pokud má s pochopením problémy, vyučující ji vše vysvětlí znovu individuálně. Její mluva je srozumitelná a i když se v projevu objevují gramatické chyby, nebrání srozumitelnosti sdělení. Co se týče jazyka maltského, tam je situace horší. Sára zvládá jednoduchá cvičení v maltštině, se západem se učí nová slovíčka, ale není schopna sestavit správně větu. Porozumění instrukcím v maltštině ji rovněž dělá problém, vyučující se tedy snaží hovořit k ní v co nejjednodušších větách, případně instrukce překládat do angličtiny.

Vztah ke škole

U Sary je evidentní, že se snaží být ve škole co nejuspěšnější. V hodinách se velmi často hlásí a krom toho, že chce odpovídat na otázky a plnit zadané úkoly, se také často ptá, hlavně na slovíčka, která nezná.

I podle třídního učitele se Sára vždy snaží být ve všem první a nejlepší a neúspěch nezvládá úplně nejlépe. V průběhu pozorování Sára nosila na tričku několik dní vizitku

„group leader“, v překladu vedoucí skupiny. Děti, se kterými Sára ve skupině sedí, to však přede mnou komentovali tak, že si Sára cedulku vyrobila sama a ráda ji nosí, ale o tom, že by měla být kapitánem skupiny, se společně nedohodli. Tato skutečnost jen dokreslovala Sářino snaživé vystupování ve škole.

Sama o škole hovořila s nadšením, dle jejich slov ji nepřijde příliš těžká, i když přiznává, že je ještě hodně slovíček, které nezná a musí se tak více učit. Maltština je podle ní velmi těžká a příliš ji nejde, má ji však ráda. Nejraději má angličtinu a matematiku, ale dle jejich slov ji baví všechny předměty a není žádný, který by měla jako neoblíbený.

Opatření školy

Po příchodu Sary na školu byla podle jazykových schopností automaticky přiřazena do úvodního kurzu. Neuměla tehdy ani anglicky ani maltsky, do běžné třídy tedy dle běžného postupu školy zařazena být nemohla. Po roce v tomto kurzu byla, stejně jako ostatní žáci s OMJ, přeřazena do třídy, do které dle věku spadala, tedy do druhého ročníku, kde již pokračovala ve výuce bez výrazných opatření.

Nyní dle slov třídního učitele, nepotřebuje žádné větší opatření, jako například zvláštní pracovní listy, či jiné podpory, podle něj je dostačující individuální pomoc během vyučovacích hodin. Sára nesedí u stolu, kde působí pedagogická asistentka, ta ji tedy v průběhu hodin nepomáhá. Sedí však hned v první lavici, díky čemuž ji je vyučující nablízku a pro Sárku je tedy snadnější jeho pomoci využívat. Nutno podotknout, že tento systém během vyučovacích hodin opravdu funguje. Sára se často ptá a vyučující má také lepší přehled o její práci.

Co se týče hodnocení, žákyně spadá do druhé nejlepší sekce, pouze v maltštině má výsledky horší. Vyučující však usuzuje, že v bilingvní zemi plné cizinců, kterou Malta je, Sáře postačí znalost anglického jazyka na vysoké úrovni a maltština pro ni bude spíše výhodou, na její výuku tedy tolik netlačí.

Práce s žákyní v hodinách

Témata, která byla vybrána k popisu práce s žákyní v hodinách, zahrnují zájem o neznámá slovíčka, individuální pomoc, práce s chybou, převaha anglického jazyka a místo před tabulí. Tato témata budou blíže vysvětlena v následujících řádcích.

ZÁJEM O NEZNÁMÁ SLOVÍČKA

Téměř v každé pozorované hodině se Sára pana učitele vyptává na slovíčka, která v hodině zazní. Neptá se jen na ta, která jsou v učebnici či pracovních listech, ale také na ta, která zazní přímo z úst vyučujícího. Nejméně se Žákyně vždy vyptávala v matematice, naopak nejvíce ji bylo slyšet v maltském jazyce či při hodinách čtení v jazyce anglickém. Ve třídě není jediná, kdo se na slovíčka ptá, je však ta, která se ptá nejčastěji. Vyučující Žákyni vždy ochotně odpoví (i když se zeptá třeba tři krát během dvou minut). Žákyně si slovíčka nikam nezapisuje, vždy jen poděkuje a pokračuje v činnosti.

INDIVIDUÁLNÍ POMOC

Při vyučovacích hodinách učitel spoléhá především na individuální pomoc při zadaných úkolech. Vyučující věří, že individuální pomoc je jedním ze základních pilířů podpory Žákyně a dle jeho názoru je v jejím případě naprosto dostačující. Jelikož Sára sedí nejbližší k tabuli, často se ji pomoci dostává jako první v pořadí. Učitel se tím dle jeho slov zároveň ujistí, že vše chápe správně a může se pak posunout k dalším žákům ve třídě, kteří jeho pomoc také potřebují.

PRÁCE S CHYBOU

Dle vyučujícího je Sára, na rozdíl od Ciary, v takové fázi osvojování jazyka, kdy je již schopna sebe korekce, snaží se ji tedy vést k práci s její vlastní chybou. Podle něj je to možné také díky tomu že bývá s úkoly hotová poměrně rychle, má tedy čas se svými chybami v hodině pracovat. V hodinách to fungovalo převážně tak, že ji vyučující při samostatných pracích upozornil, ve kterých řádcích či kolonkách chyby má, neprozradil ji však jaké. Žákyně pak zkoušela chyby najít a opravit je. Při jedné z hodin anglického jazyka učitel dokonce ani neuvedl přibližné místo, kde má Žákyně chyby hledat, pouze ji naznačil, že jsou tam tři.

PŘEVAHA ANGLICKÉHO JAZYKA

Nejcitelnější metodou, jež vyučujícímu značně usnadňuje komunikaci s Žákyní s OMJ, je, jak již bylo zmíněno u předešlé Žákyně z této třídy, převaha anglického jazyka, jakožto jazyka výuky. Díky tomu, že je většina výuky vedena v angličtině, není Žákyně tak znevýhodněna, jako kdyby například výuka probíhala v těchto dvou jazycích v poměru 1:1,

či kdyby dokonce maltský jazyk převládal. Vyučující sám uvedl, že kdyby vyučoval tak, jak byl zvyklý ještě před pár lety – tedy převážně maltsky, měli by žáci s OMJ mnohem větší problém a jejich začlenění do výuky by bylo těžší.

MÍSTO PŘED TABULÍ

Žákyni vyučující během podzimu záměrně posadil na místo, kde má od tabule nejsnadnější přístup. Sám toto komentoval tak, že během prvních týdnů ve škole vyšlo najevo, že bude Sára potřebovat zvýšenou pozornost a jelikož zároveň viděl, že je komunikativní a často se ptá, rozhodl se ji přesadit do přední lavice, aby byla komunikace pro obě strany jednodušší a zároveň příliš nenarušovala ostatní žáky ve třídě. Ve všech hodinách pak vyučující se Sárrou komunikoval, přičemž interakce opravdu nezabraly moc času a nezpůsobily žádnou značnou prodlevu. Tím měl učitel Sárrou více pod dohledem a ona díky tomu příliš neztrácela pozornost. Alespoň dle vyučujícího toto opatření k Sárřině pozornosti během hodin výrazně prospělo.

Úvodní kurz pro žáky s OMJ

Jak již bylo zmíněno, úvodní kurzy pro žáky s OMJ jsou zřizeny, aby žáky, kteří nastoupí bez znalosti anglického či maltského jazyka, vybavily základní jazykovou výbavou. Primárně se v kurzu zaměřují na jazyk anglický, ve kterém je cílem dostat žáky na komunikativní úroveň. Základy maltštiny jsou rovněž vyučovány, není na ně však kladen takový důraz, jelikož na Maltě, tedy v bilingvní zemi je možno vystačit si pouze se znalostí anglického jazyka, stejně tak, je možné zvládnout výuku, pokud žák komunikuje v angličtině a z maltštiny má alespoň základy, výuku totiž je možno vést dvojjazyčně.

Úvodní kurzy jsou na škole zřizeny dva, jeden pro žáky ve věku od 6 do 8 let, , druhý pro žáky od 9 do 11 let. V tomto kurzu jsou vyučovány běžné předměty, tedy anglický jazyk, maltský jazyk, matematika, věda, tělesná výchova a umění (hudební a výtvarná výchova) s tím, že skrze tyto předměty je vyučován anglický jazyk metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení). Každý z kurzů vede jedna vyučující a zároveň v každé třídě působí asistent pedagoga.

Žákům kurz začíná v říjnu s tím, že do něj nastupují jako naprostí začátečníci v obou jazycích. Vyučující průběh popisovali tak, že žáci ze začátku nerozumí ničemu a první

týdny jsou velice náročné pro obě strany. Postupně si ale zvyknou na denní režim, což je považováno za první důležitý krok. Dalším důležitým mezníkem je osvojení si základní slovní zásoby a základních frází. Jakmile jsou zvládnuty tyto kroky, celý proces učení se výrazně zrychlí a zjednoduší. Základní fráze, slovíčka a rozvrhy jsou zároveň oboujazyčně vyvěšeny po třídě a v průběhu školního roku se postupně aktualizují. Jedny z nejdůležitějších frází, jež se vyučující snaží žáky včasné naučit, se týkají zpětné vazby. Ve třídách je na nástěnce vytvořený semafor, pomocí kterého žáci vyjadřují, do jaké míry v hodinách rozumí a vyučující díky tomu ví, na koho se s danou látkou více zaměřit.

7.1.2 Škola uzavřená

Druhou školou zde ve skutečnosti myslím školy dvě – primární i sekundární – tedy první i druhý stupeň totožné college. Každý stupeň sídlí v jiné budově a tyto budovy nejsou navzájem přilehlé, sídlí nicméně ve stejné ulici. Každý stupeň má své vlastní vedení, tyto stupně však mezi sebou spolupracují. Škola nemá žádné speciální zaměření. Sídlí ve městě, ve kterém žijí převážně maltští občané, což se rovněž odráží na počtu žáků s OMJ, kteří školu navštěvují.

Pro tento výzkum je škola označena jako uzavřená, což popisuje její přístup, který k výzkumu měla. Po předložení povolení sice okamžitě začala komunikovat, nastavila si však mnohem pevnější pravidla, jak vše bude probíhat, byla jsem tedy puštěna jen do určitých tříd, ve kterých mi vedení samo vybralo, které žáky mohu pozorovat a neměla jsem příliš prostoru domlouvat si účast i na jiných hodinách, či domlouvat si rozhovory s vyučujícími, se kterými jsem potřebovala mluvit. Na druhém stupni (sekundární škole) se mi kupříkladu nepovedlo zúčastnit se hodin maltského jazyka.

V době pozorování na škole (tedy v zimním období 2019/20) byla situace taková, že na první stupeň docházelo menší množství žáků s OMJ, výuka jazyků tedy probíhala spíše individuálně a vždy záleželo na postupu jednotlivých učitelů. V částečném provozu však bylo i jedno systémové opatření a to sice, že na školu docházela vyučující anglického a maltského jazyka pro cizince a příslušné žáky vyučovala 1 – 2 x týdně. V částečném proto, že během měsíce, kdy na škole pozorování probíhalo, tato vyučující nebyla k zastižení. Na druhém stupni bylo žáků s OMJ více, byl zde proto zřízen kurz maltský jazyk pro cizince,

kam docházeli všichni žáci s OMJ napříč třídami. Pomoc v ostatních předmětech pak probíhala, stejně jako na prvním stupni, individuálně.

Běžný postup při přijetí žáka s OMJ

Jednotlivé stupně řeší otázku vzdělávání žáků s OMJ z důvodu jejich různého množství mírně odlišně. Na prvním stupni jsou žáci s OMJ pouze v řádu jednotlivců, jazyková příprava tedy probíhá spíše individuálně. Na školu dochází vyučující jazyků pro cizince 1 – 2 x týdně a žáky vyučuje individuálně podle jejich potřeb. Pokud jde o žáka z 1. – 2. ročníku, tato vyučující s nimi probírá maltský jazyk a jazyk anglický se pak děti učí od základů v jejich třídě vzhledem k tomu, že je jazyk vyučován od nejnižší úrovně. Starší děti je pak nutno vyučovat od základů jak jazyk maltský, tak anglický. Vždy však samozřejmě záleží na konkrétní situaci žáka a jeho jazykové výbavě. Pokud je tedy žák zblhlý v anglickém jazyce, dochází pouze na výuku jazyka maltského.

Na druhém stupni, jak už bylo zmíněno, je počet žáků s OMJ větší, řešení jazykové výuky je tedy realizováno jinak. Na druhém stupni se již předpokládá základní znalost anglického jazyka, žák tedy bývá vzděláván v běžné třídě, ale na výuku maltského jazyka dochází do speciálního kurzu, kde se setkává se všemi žáky s OMJ.

Pro oba stupně nicméně platí, že po příchodu na školu probíhá vstupní schůzka, na které jsou s žákem a rodiči domluveny podmínky a postupy. Většinou platí, že je žák zařazen o třídu níže, než by odpovídal jeho věk. I zde však záleží na jazykové výbavě a také na zemi, ze které žák přichází, a jejím vzdělávacím systému. Pokud žák vůbec neumí ani maltský ani anglický jazyk, bývá rodičům doporučeno, aby zvážili přeřazení dítěte na školu, kde je vzdělávání žáků cizinců rozšířenější, tato praxe je častější hlavně na druhém stupni, kdy je pravděpodobnější, že bude žáka jazyková bariéra značně omezovat ve vzdělávacím procesu. Na prvním stupni tedy pro začlenění do běžné třídy stačí alespoň částečná znalost anglického jazyka, vzhledem k tomu, že žáci se ji také teprve učí od základů, na stupni druhém je však vyšší úroveň jazyka nutným předpokladem k začlenění.

Problémy spojené s výukou žáků s OMJ

Charakter komplikací, jež nastávají v souvislosti s výukou žáků s OMJ se liší s ohledem na to, zda se soustředíme na první či druhý stupeň, což je způsobeno především odlišným množstvím těchto žáků, jež se na daných stupních vzdělávají.

Na prvním stupni je jedním z nejcitelnějších problémů především nepravidelná docházka vyučující jazyků pro cizince, což v praxi způsobuje, že není možno rozvrhy tříd upravit tak, aby docházela v časech, kdy mají žáci předměty, jež se vyučují v maltštině a jichž se tudíž nemohou plnohodnotně zúčastňovat. Znamená to tedy, že někdy mají žáci hodiny maltštiny a angličtiny ve vhodných časech, tedy v době, kdy v kmenových třídách probíhá výuka maltského jazyka, náboženství či dějepisu, jindy však souběžně s individuální výukou jazyků pro cizince probíhá např. matematika, kterou si pak žák musí doplňovat sám. Další z komplikací je častější používání anglického jazyka v běžných třídách, na které žáci na prvním stupni ještě nejsou úplně navyklé a často jim činí obtíže. Vyšší nároky se tak kladou také na vyučující, jež jsou nuceni vést výuku dvojjazyčně.

Na stupni druhém pak z deskripce postupů, jak ji poskytl zástupce ředitele školy, vyplynulo, že někdy dochází ke zpoždění s rozpoznáním problémů ve výuce žáka s OMJ. Žáci jsou totiž do tříd rozřazeni na základě vstupní schůzky, ta však někdy realitu zkreslí. Případné problémy se začleněním jsou řešeny poté, co k tomu dá podnět někdo z vyučujících. Poté nastává jazykový test a až na základě jeho výsledků jsou navrženy další opatření. Tento proces se ale dle slov pana zástupce mnohdy protáhne a k řešení tedy dojde se značným zpožděním. Zástupce ředitele zároveň upozorňuje, že postup není ideální, není však konečný, stále je předmětem diskuzí a postupně se vylepšuje.

Práce školy s konkrétními žáky

Pro tuto část byly vybrány dvě žákyně, z nichž jedna dochází na první stupeň této školy, druhá na stupeň vyšší. Žákyně z prvního stupně v době pozorování docházela do šestého ročníku, měla před sebou tedy poslední rok na stupni prvním a čekal ji přestup na druhý. Na škole v době mé přítomnosti studovala třetím měsícem.

Druhá žákyně byla v době mé přítomnosti na škole v druhém ročníku druhého stupně základní školy (pro porovnání s českým systémem tedy v osmém ročníku). Na škole

studovala rok, byla tedy již úspěšně začleněna mezi ostatní a učitelé o ní byli schopni poskytnout dostatek informací.

Ema

Emě je 10 let a původem je z Makedonie. Je v posledním ročníku 1. stupně základní školy, následující školní rok tedy školu opustí a bude pokračovat ve vzdělávání na stupni druhém a tudíž na jiné škole příslušné college. Ema na školu přišla v listopadu školního roku 2019/2020, v době, kdy byl na škole prováděn výzkum, tam tedy studovala tři měsíce.

Oba Eminy rodiče jsou Makedonci, na Maltu se rodina přistěhovala kvůli lepším pracovním příležitostem. Co se týče jazyka, otec Emy umí dobře anglicky, někdy spolu tedy v angličtině mluví, Emu totiž anglický jazyk velmi baví. Matka anglicky nemluví tak dobře jako otec, s Emou tedy komunikuje pouze v makedonštině. Maltsky neumí ani jeden z rodičů.

Krom makedonštiny ovládá na vysoké úrovni již zmiňovaný anglický jazyk. Ten se naučila převážně z youtube kanálů a hodně jej procvičovala s otcem. Na Maltě se v něm ještě zdokonalila, s tamními lidmi totiž komunikuje pouze v angličtině. Anglický jazyk pro ni také funguje jako dorozumívací jazyk ve škole, maltsky totiž umí zatím jen na základní úrovni – zná pouze pár slovíček a základní fráze a ve škole tento jazyk spíše nepoužívá.

Vztah ke škole

Ema školu bere jako součást jejího života, která ji ve většině případů baví. Většinou se snaží dávat pozor a úkoly ve škole plní ráda, někdy se jí ale dle jejích slov nechce a raději si kreslí. Nutno podotknout, že během mé přítomnosti ve škole si začala kreslit v případech, kdy výuka probíhala pouze v maltštině. Vždy, když Ema dostávala instrukce alespoň částečně v anglickém jazyce, nekreslila si a do výuky se aktivně zapojovala.

Škola na Maltě ji připadá jednodušší než v Makedonii, v Makedonii totiž prý dostávali mnohem více úkolů, nad kterými trávila denně podstatně více času. To, že výuka na Maltě neprobíhá v jejím rodném jazyce, nevidí jako problém, domluvit se totiž se všemi může v angličtině a to jí stačí. Jejím oblíbeným předmětem je matematika a naopak nemá ráda tělocvik.

Dle třídní učitelky je Ema velmi snaživá a ve škole s ní není žádný problém. Díky tomu, že Ema umí perfektně anglicky, nemá učitelka pocit, že by ve výuce nějak zaostávala, naopak si myslí, že je jednou z nejbystřejších ve třídě.

Opatření školy

Po příchodu Emy na školu byla po vstupní schůzce zařazena do třídy podle jejího věku, o čemž rozhodnul hlavně fakt, že je Ema zběhlá v anglickém jazyce. Nebyl jí upraven vzdělávací plán, pouze byla upozorněna třídní učitelka. Další kroky už měla na starost právě třídní učitelka dle potřeb žákyně.

Třídní učitelka tedy upravila výuku hlavně v tom, že ve třídě začala používat anglický jazyk. Do příchodu Emy vše probíhalo pouze v maltštině. Nyní se to snaží střídat, někdy instrukce přímo překládá, jindy udělá aspoň shrnutí v angličtině. Občas také vede výuku nebo její část pouze v angličtině, v tom ale musí být opatrná, ostatní děti ve třídě ještě neumí anglicky na takové úrovni. Přiznává také, že se někdy zapomene a mluví pouze maltsky, v takové chvíli ji buď napoví Emin zmatený výraz v obličeji, nebo učitelku pohotově zastoupí spolužáci, kteří se rychle naučili Emě asistovat. Ve třídě je také asistentka, která pomáhá žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ta ale s Emou nepracuje.

Na škole jsou však také předměty, které se vyučují pouze v maltštině. Jde o maltský jazyk, náboženství a dějepis. Během těchto hodin má tedy Ema výuku s učitelkou pro žáky s OMJ, která většinou na školu dochází 1-2 x týdně a učí Emu maltštinu. Pokud má třída výuku nějakého z těchto předmětů v dny, kdy učitelka na škole není, Ema má samostudium a místo práce v hodinách si opakuje učivo maltštiny. Dle učitelky ale také záleží na tom, jaké téma zrovna probírají, pokud je to možné, Emu do výuky aspoň částečně zapojí.

Největší rozdíly mezi Emou a ostatními žáky jsou v hodnocení předmětů. V náboženství a dějepise Ema není hodnocena a klasifikována vůbec, zkoušku z maltštiny ji učitelka upraví. Bude ji zkoušet sama třídní učitelka a hlavním cílem pro ni je to, aby viděla nějaký posun, rozhodně však nečeká, že se naučí maltštinu na komunikační úrovni. V lednu 2020, kdy byl na škole výzkum prováděn, zrovna probíhalo období testů a zkoušek a děti měly ústní zkoušku z maltštiny formou Show+Tell – měly si připravit prezentaci a její formou o sobě něco povědět. Třídní učitelka pro Emu upravila podmínky, aby se mohla také

zúčastnit. Ema chtěla prezentaci vést v makedonštině, paní učitelka ji však vysvětlila, že by ji nikdo nerozuměl a domluvily se tedy, že si připraví prezentaci o Makedonii v angličtině, v rámci níž může povědět také něco o makedonském jazyce, případně spolužáky také seznámit s některými slovíčky. Ostatních testů z maltštiny se Ema neúčastnila a platilo pro ni pouze ono individuální zkoušení zmíněné výše. Ve všech ostatních předmětech (krom dějepisu a náboženství) Ema zkoušky a testy vykonává bez výjimek, zadání má vždy v angličtině.

Práce s žákyní v hodinách

Z pozorování v hodinách byla identifikována témata jako skupinová práce, individuální vysvětlení, pomoc spolužáka, ověřování pochopení a překlad instrukcí. Příslušná témata charakterizují problémy, s nimiž se žákyně potýká a metody, které vyučující při práci s žákyní s OMJ používá.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Jednou z metod, kterou vyučující v hodinách často používá je skupinová práce. Dle vyučující je pro Emu přínosná hlavně proto, že se dostane do kontaktu s dětmi ve třídě. Běžně se totiž baví jen s jejím spolusedícím z lavice.

Při skupinových pracích, které probíhaly v pozorovaných hodinách, byla Ema většinou aktivní a neměla problém se se spolužáky domluvit. V jedné z nich žáci nejdříve začali automaticky mluvit maltsky, Ema si tedy kreslila a do diskuze se nezapojovala. Pak si ale žáci sami uvědomili, že je s nimi ve skupině Ema a zeptali se, jaký jazyk preferuje. Ta odpověděla, že angličtinu a zapojila se do diskuze. Nakonec přednesla i několik nápadů, s jedním z nichž pak skupina dále pracovala.

INDIVIDUÁLNÍ VYSVĚTLENÍ

Vyučující používá individuální vysvětlení hlavně v případech, kdy má Ema problém s pochopením látky. Jinak se ale dle jejích slov vždy snaží nechat ji nejdříve, aby látku pochopila z instrukcí pro celou třídu.

V jedné z pozorovaných matematik, kdy třída probírala dvanácti a dvaceti čtyř hodinový formát, žákům trvalo poměrně dlouho, než látku pochopili a Ema nakonec zůstala sama, kdo stále chyboval. Paní učitelka tedy přišla přímo k ní a vysvětlila jí látku znovu pouze

v angličtině. Jednalo se o důkladné vysvětlení i s několika příklady k procvičení a při vysvětlení si Ema uvědomila, že předtím látku pochopila špatně. Po tomto vysvětlení už Ema chybovala mnohem méně, spíše z nepozornosti.

POMOC SPOLUŽÁKA Z LAVICE

Téměř při všech hodinách Ema spolupracuje a radí se se spolužákem z lavice. I když ji explicitně nevysvětluje, co má dělat, Ema se k němu často dívá a kontroluje tak, že plní instrukce správně. Vyučující si úlohu spolužáka uvědomuje, a ačkoliv ho tím na začátku nepověřila, je ráda, že pro Emu představuje takovou pomoc a z jejího vyjadřování je patrné, že na ni spoléhá.

Ostatně to, jakou pro Emu hraje spolužák ve vzdělávání roli, bylo patrné hlavně v hodině, kdy tento žák ve škole nebyl přítomen. Ema se v učivu poměrně rychle ztratila. Bylo to v hodině matematiky, kdy třída probírala Pythagorovu větu. Ema po celou dobu ujišťovala vyučující, že látku chápe a vyučující jí nakonec nechala počítat samostatně a jelikož velká část žáků ve třídě látku nechápala, přešla do maltštiny a věnovala se jim. Ema počítala sama, a jelikož vedle ní nebyl její spolužák, nemohla si postupy a výsledky kontrolovat podle něj. Až na konci hodiny, jakmile si třída sdělovala výsledky příkladů, zjistila, že je nemá dobře.

OVĚŘOVÁNÍ POROZUMĚNÍ

Další metodou, kterou vyučující zajišťuje dobré výsledky ve výuce Emy, je časté ověřování porozumění. V mnoha hodinách vyučující docházela přímo k Emě, aby se ujistila, že vše chápe správně a zkontrolovala, že plní, co má. Užitečnou metodou k ověření porozumění u celé třídy jsou osobní bílé tabulky, které vlastní každý žák. Žáci na ně píší při procvičování různé látky a na signál je ukazují vyučující. Ta z toho hned pozná, zda žák látce rozumí. V mnoha případech byly právě Eminy opakovaně špatné odpovědi na tabulce impulzem k tomu, aby vyučující přišla přímo k ní a individuálně ji látku vysvětlila.

Nutno však podotknout, že ne vždy dochází k dostatečnému ověření. V jedné z vyučovacích hodin učitelka nechala Emu, aby počítala sama. Ta ji totiž potvrdila, že všemu rozumí a dokáže počítat sama, ve skutečnosti však počítala úplně jiné cvičení a když si uvědomila svou chybu, nedokázala se ke třídě napojit. Nic z toho však paní

učitelce nepřiznala. Paní učitelka k ní už v průběhu hodiny nepřišla, jen se slovně zeptala, zda je vše v pořádku, což ji žačka odsouhlasila. Až po skončení hodiny vyučující došla až k lavici Emy, aby se na příklady podívala, a zjistila, že nejdříve počítala jiné cvičení, než měla a z toho většinu spočítala špatně.

PŘEKLAD INSTRUKCÍ

V průběhu všech vyučovacích hodin, kterých se Ema aktivně účastní, vyučující komunikuje jak v maltštině, tak v angličtině. Obvykle začíná v maltštině a své sdělení pak přeloží, případně aspoň shrne svá slova jednou větou anglicky. U instrukcí a zadání úkolů to většinou dělá naopak, úkol tedy nejdříve zadá v anglickém jazyce a následně přidává vysvětlení v maltštině.

Nutno podotknout, že se někdy paní učitelka zapomene a komunikuje pouze maltsky. V takovém případě se žákyně s OMJ nedoptává, většinou se snaží domyslet, co má dělat a odkoukat to od ostatních. V těchto situacích jsou rozhodně nápomocni spolužáci, jako například, když paní učitelka chtěla na konci jedné hodiny vědět, kolik lidí bude chtít přinést školní mléko, ale otázku zapomněla podat i v anglickém jazyce. Tehdy pohotově zastoupila spolužačka, která Emu informovala.

Někdy se také stane, že jsou instrukce či vysvětlení v anglickém jazyce příliš stručné oproti tomu v maltštině a žákyně je tedy úplně přesně nepochopí. Taková situace však většinou buď vyplyne na povrch při procvičování a paní učitelka pak vše individuálně napravuje, nebo žákyni vše upřesní spolužák z lavice.

Hana

Haně je třináctiletá dívka původem z Libye. Na Maltu se s rodiči přestěhovala v roce 2012, v době provádění výzkumu tedy na Maltě žila 7 let a zmíněnou školu navštěvovala přesně rok. Chodí do druhého ročníku, pro porovnání s českým vzdělávacím systémem je tedy v osmém ročníku.

Co se týče jazykového prostředí, oba Hany rodiče mluví arabsky a anglicky s tím, že doma se hovoří pouze arabsky. Maltštině Hana rozumí, má totiž společné znaky s arabštinou, domluvit se maltsky ale nedokáže. Je schopna komunikovat anglicky, všem otázkám během rozhovorů rozuměla bez problémů a i její odpovědi byly srozumitelné. V průběhu

vyučovacích hodin rovněž nebyl problém s porozuměním vyučujícím. Anglicky se učí pouze ve škole a všechny její hodiny angličtiny proběhly zde na Maltě. Dle jejích slov bylo poměrně náročné studovat angličtinu zde na Maltě, hlavně proto, že základy byly vyučovány s využitím maltštiny, které tehdy ještě tolik nerozuměla a jelikož maltsky hovořit nedokáže, bylo pro ni náročnější vše pochopit. Dle slov zástupce ředitele byla Hana při příchodu na školu schopna porozumět a tvořit alespoň základní fráze v angličtině, nyní je zařazena do prostřední výkonnostní úrovně.

Vztah ke škole

Hanin vztah ke škole zdá se mírně rozpačitý. Sama o ní hovoří kladně. Říká, že ji všechny předměty baví, zároveň však přiznává, že pro ni vždycky byla škola trochu náročnější než pro ostatní žáky. Schází jí totiž používání mateřského jazyka ve škole. Před příjezdem na Maltu v Libyi absolvovala pouze předškolní vzdělávání. Dle jejích slov raději pracuje na samostatných úkolech, skupinové práce jí vyhovují méně. Co naopak nemá vůbec ráda je mluvení před celou třídou.

Její slova posléze potvrzují také vyučující. Většina se shoduje na tom, že Hanu vnímají jako snaživou žákyni, která nijak nezaostává a plní řádně své povinnosti. Každý však zmínil její plachost a ostýchavost v hodinách hovořit. Vyučující maltštiny označila právě nesmělost žákyně jako jednu z největších překážek v ovládnutí maltského jazyka. Vyučující výslovně uvedla, že Hana v maltštině rozumí téměř všemu, ale kvůli svému strachu hovořit, není schopna stát se aktivním mluvčím daného jazyka.

Během pozorování vyplynulo, že je Hana velice pečlivá a snaží se vždy splnit vše, co je po žácích vyžadováno. Pokud se však náhodou ztratí v instrukcích či něčemu nerozumí, sama se nezeptá a spíše vyčkává, jestli k ní učitel dojde na kontrolu.

Opatření školy

Hana na školu nastoupila ve školním roce 2018/19. Proběhla standardní vstupní schůzka, z níž bylo patrné, že úroveň anglického jazyka žákyně je dostačující k tomu, aby mohla být vzdělávána podle běžného kurikula. Byla však zařazena do nejnížší úrovně. Nejcitelnějším opatřením zavedeným ihned od počátku bylo upravení výuky maltského jazyka – Hana nenavštěvuje maltštinu ve své kmenové třídě, nýbrž dochází na maltštinu pro cizince. Od

začátku nynějšího školního roku byla Hana přeřazena o úroveň výše na základě zlepšení anglického jazyka. Je tedy nyní v prostřední, druhé úrovni. V maltštině změny nenastaly, Hana dále dochází do kurzu pro cizince.

Velkou výhodou oproti prvnímu stupni je na tom druhém to, že většina výuky již probíhá v anglickém jazyce, bez ohledu na to, zda jsou ve třídě žáci s OMJ či nikoliv. Neznalost maltského jazyka na aktivní komunikační úrovni tedy Hanu neomezuje tolik, jako na prvním stupni. Zároveň nejsou tak výrazná opatření, jež zavádějí konkrétní vyučující.

Vyučující matematiky vnímá čísla jako další jazyk, který dle něj Hana ovládá, není tedy potřeba zavádět pro ni žádné speciální opatření. Ví, že s ní má hovořit primárně anglicky, na to si tedy dává pozor. Výuka na druhém stupni má celkově probíhat spíše v anglickém jazyce, i tak je při ní však maltština slyšet poměrně často. Jelikož již poznal, že Hana nerada mluví před třídou, v každé hodině během počítání dochází až k její lavici, aby se ujistil, že vše chápe a nepotřebuje individuální vysvětlení. Z jejich výsledků vyučující vyvozuje, že jsou takto nastavené kroky dostačující a není potřeba provádět žádné další.

Vyučující na vědy se především naučil rozpoznávat neverbální signály žákyně, které mu napoví, kdy Hana tápe a potřebuje dovysvětlení. Řeší tím především její ostych na cokoli se před třídou zeptat. Aby ji více aktivně zapojil do práce během hodiny, snaží se ji na skupinovou práci přidělovat ke komunikativním jedincům, kteří Hanu dle jeho slov rozmluví. Co se týče jazyka výuky, často v hodinách používá maltštinu, ale všechny materiály i zdroje, se kterými žáci pracují, jsou v angličtině a v tomto jazyce také komunikuje s Hanou. V případě žáků s OMJ se pak snaží o reformulaci do jednodušších a kratších vět a sází na individuální vysvětlení.

Práce s žákyní v hodinách

Témata identifikovaná při kódování a reprezentující metody vyučujících jsou překlad instrukcí, skupinová práce, individuální pomoc a pozorování neverbálních projevů.

PŘEKLAD INSTRUKCÍ

Ačkoliv na Maltě výuka na druhém stupni oficiálně probíhá především v anglickém jazyce, v hodinách to probíhá tak, že žáci s učiteli často komunikují maltsky. Učitelé také mnohdy maltsky vedou výklad, většina materiálů a zdrojů, se kterými žáci pracují je však

v angličtině. V pozorovaných hodinách byl tedy překlad instrukcí často používán jako jedno z opatření, jak Haně více zpřístupnit výuku. Vyučující matematiky například začínal hodiny anglicko-maltsky, často přepínal mezi těmito dvěma kódy i uprostřed věty. Postupně se dostával více k maltštině, hlavně tedy ve chvílích, kdy se maltské děti začaly na učivo doptávat. S Hanou však vždy komunikoval anglicky a často také poskytoval alespoň stručný překlad odpovědi, kterou předtím někomu podal v maltštině.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Stejně jako na prvním stupni, i na tom druhém někteří vyučující popisují skupinové práce jako jednu z metod, jak žáky s OMJ začlenit do kolektivu. V případě Hany jsou pak různé skupinové práce zahrnovány také s cílem zapojit ji aktivněji do hodin, zejména kvůli její již zmíněné plachosti.

Z pozorovaných skupinových prací vyšlo najevo, že dokáže splnit účel. Hana se spolužáky komunikuje a aktivně se zapojuje do plnění úkolů. Při jedné z hodin dějepisu, ve které žáci ve dvojicích doplňovali pracovní list, se Hana začala aktivně radit se spolužačkou, ta s ní však příliš nekomunikovala a povídala si s žáky okolo ní. Hana tedy doplňovala sama, bez ní. Spolužačka se k ní po několika minutách však připojila a nakonec práci dokončily společně. Vyučující situaci následně komentovala tak, že si nekázně oné žákyneš nevěšila, Hanin přístup ji však nepřekvapil. Shrнула to tak, že ví, že je Hana svědomitá a úkoly dokáže plnit i samostatně.

To, že skupinové práce dokáže Haně pomoci přemoci její plachost, jsem měla možnost přímo zpozorovat, když mě vyučující zapojil do jedné práce ve dvojicích v předmětu vědy. Šlo o experiment, ve kterém jsme navzájem pozorovaly, jak se mění naše zorničky. Hana se aktivně zapojovala a velmi přirozeně se mnou celou dobu komunikovala, aniž by působila plaše či zakřiknutě.

INDIVIDUÁLNÍ POMOC

Téměř ve všech pozorovaných hodinách vyučující využívali metodu individuální pomoci. Haně se občas stávalo, že nepochopila správně zadání či vysvětlení a začala tedy na samostatných úkolech pracovat chybně, zároveň však nikdy nezvedla ruku a vyučujících se

nedoptala. Dle všeho však na toto byli vyučující již zvyklí, protože sami po zadání úkolů procházeli třídou a pokud viděli, že je to potřeba, Haně poskytli individuální pomoc.

POZOROVÁNÍ NEVERBÁLNÍCH PROJEVŮ

Vyučující na vědy zmínil, že se naučil rozpoznávat neverbální projevy žákyně, především výraz v její tváři, aby rozpoznal, kdy danou látku či instrukce chápe a kdy nikoliv. Díky tomu pozná, kdy je potřeba poskytnout Haně individuální vysvětlení a také si více dovolí mluvit v hodinách maltsky. Vyučující totiž ví, že Hana maltštině do jisté míry rozumí a podle výrazu její tváře pozná, kdy je to pro ni již příliš složité a kdy by měl tedy přepnout do anglického jazyka.

7.2 Shrnutí Maltské části výzkumu

Pro tu část výzkumu, jež probíhal na Maltě, byly vybrány dvě školy (college). Jde o školy, jež se liší jak charakterem lokality, ve které sídlí, tak počtem žáků s OMJ. Škola, na kterou dochází větší množství těchto žáků, sídlí v lokalitě velice oblíbené pro přistěhovalce díky cenové dostupnosti bydlení a množství pracovních příležitostí. Druhá škola, jež má žáků s OMJ o poznání méně, sídlí naopak v lokalitě typičtější spíše pro maltské obyvatelstvo.

Obě školy při jazykové výuce žáků cizinců přistoupili k nějaké formě vzdělávání těchto žáků mimo běžnou třídu. Na škole zkušené mají zřízené speciální kurzy, ve kterých se nově příchozí žáci s OMJ, jež neumí ani maltsky ani anglicky, vzdělávají po dobu jednoho roku. Škola uzavřená zavedla oddělenou výuku maltštiny pro žáky s OMJ.

Z výzkumu na obou školách vzešlo, že jedním z nejčastějších opatření, jež zároveň značně ovlivňuje výuku ve třídách, je využití anglického jazyka při výuce. Na škole s větším počtem žáků s OMJ výuku v podstatě kompletně překlápili do jazyka anglického (ačkoliv na prvních stupních bývá na Maltě typičtější spíše výuka v maltštině), na škole s menším počtem žáků s OMJ, maltština v hodinách převládala, ale anglický jazyk byl rovněž používán, ať už při překladu instrukcí, podávání shrnutí látky či ve studijních materiálech. Díky rozšířenému použití anglického jazyka vyučující v hodinách nemuseli zavádět tolik jiných opatření.

Co se týče dalších konkrétních metod, které vyučující na obou školách využívají, jde především o individuální pomoc a překlad instrukcí či celých výukových bloků. Na škole

zkušené pak v krajních případech přistupují k používání speciálních pracovních listů. Vyučující ze školy uzavřené, na které je počet žáků s OMJ menší, pak uvedli, že v hodinách mají prostor sledovat neverbální projevy svých žáků s OMJ, které jim napoví, zda daní žáci rozumí. Na této škole také někteří z nich využívali skupinové práce, o kterých vypovídali, že jsou přínosné pro začlenění těchto žáků do kolektivu. Na této škole byla rovněž využívána možnost upravit rozsah zkoušek z některých předmětů.

7.3 České školy

Česká část výzkumu probíhala rovněž na dvou školách. První z popisovaných škol sídlí v hlavním městě a jedná se o školu, ve které pod jedním vedením funguje jak základní, tak střední škola. Druhá škola sídlí v menším městě blízko hlavního města a jedná se pouze o školu základní.

Tyto české školy získaly přízviska administrativní a učící se. Pražská škola je pojmenována jako administrativní proto, že klade důraz na to, aby postupy práce s žáky s OMJ byly zaneseny ve školní administrativě. Škola mimopražská má přízvisko učící se, jelikož své postupy stále zlepšuje a učí se, jak se ve výuce žáků s OMJ posouvat vpřed.

7.3.1 Škola administrativní

Škola dostala označení administrativní z toho důvodu, že v otázkách vzdělávání žáků cizinců klade důraz rovněž na příslušnou administrativu. Především vytváří žákům, u kterých je to potřeba, plán pedagogické podpory. Na jeho vytvoření spolupracují všichni vyučující daného žáka, celý dokument má však na starosti koordinátorka pro výuku žáků s OMJ, jež na škole působí a také příslušný třídní učitel.

Jak již bylo řečeno, žáků s OMJ, kteří potřebují zvláštní pozornost, není mnoho, škola se jim však snaží poskytnout náležitou péči. V minulosti se zapojila do mnoha projektů zaměřených na vzdělávání žáků s OMJ, ze kterých získávala finanční prostředky, nyní výuku žáků s OMJ financuje ze šablon.

Běžný postup při přijetí žáka s OMJ

Při přijetí nového žáka s OMJ proběhne vstupní schůzka, na které se škola seznámí s jazykovou výbavou žáka a jak rodičům, tak žákovi předá základní informace o škole,

pravidlech, jež na ni platí a způsobu jejího fungování. Žáci jsou obvykle zařazováni do třídy podle věku, k zařazení o ročník níže se nepřistupuje.

Hned po nástupu je rozhodnuto, zda žák bude docházet na doučování a rodičům jsou podle aktuálních možností školy nabídnuty varianty, jež mohou využít. Přímo na škole bývá otevřen kurz češtiny jako druhého jazyka, kam dochází všichni žáci s OMJ, jež to potřebují. Je-li to však pro žáka vhodnější, škola se také snaží zajistit externí kurzy. Vždy záleží na domluvě s rodiči. Jednotliví učitelé pak mohou nabídnout doučování z konkrétních předmětů, je-li to potřeba.

V prvních týdnech po nástupu žáka je mapováno, jak výuku zvládá, s jakými problémy se potýká a je-li to potřeba, vytváří se mu plán pedagogické podpory (PLPP), na jehož tvorbě se podílí všichni vyučující a s jehož zněním musí souhlasit také rodiče. Plán obsahuje základní informace o žákovi a dále část, ve které je uvedeno, jakým způsobem se s žákem bude pracovat v konkrétních předmětech. A jsou zde rovněž charakterizovány cíle, jež by měly být při výuce splněny. PLPP je funkční do té doby, dokud daný žák onu podporu potřebuje a je-li to nutné, je rovněž upravován.

Problémy spojené s výukou žáků s OMJ

Jedním z nejcitelnějších problémů, jež na škole vyvstává v souvislosti s výukou žáků s OMJ je především financování této výuky. Koordinátorka výuky žáků s OMJ popisuje, že škola shání prostředky především prostřednictvím různých projektů, ne vždy se to však podaří a pokrytí výuky z rozpočtu školy je poměrně problematické.

Práce školy s žáky s OMJ

V této části bude popsáno, jakým způsobem škola pracuje s konkrétními žáky, jaká opatření byla zavedena po jejich přijetí a také jak s žáky pracují jednotliví vyučující v hodinách. Pro tuto část byly vybrány dvě žákyně, z nichž jedna dochází na první stupeň a v době pozorování byla na škole již třetím rokem. Druhou žákyní je dívka, jež na škole v době pozorování byla úplně nová, nastoupila totiž právě do prvního ročníku střední školy.

Monika

Monice je devět let a pochází z Libanonu. Do Česka se s rodinou přistěhovala v druhém pololetí školního roku 2017/18. Krom Libanonu žila také v Sýrii. Maminka Moniky je Češka, otec pochází z Libanonu.

Co se týče jazyka, matka umí česky, ale špatně, otec ne, ale učí se. Dle slov Moniky občas svou dceru poprosí, aby s ním mluvila česky a on se mohl zdokonalovat. Komunikace doma však v běžných situacích probíhá v arabštině. Krom arabštiny umí dívka také francouzsky a anglicky. Francouzsky se Monika učila ve škole, angličtinu prý z youtube kanálu. Češtinu však doma procvičuje jen zřídka, nejvíce práce udělá ve škole. Stále chodí na doučování, které se soustředí na konkrétní učivo, jež probírá ve škole. Doučování probíhá s třídní učitelkou.

Vztah ke škole

Monika se o škole v rozhovorech vyjadřuje kladně. Říká, že ji to baví a do školy chodí ráda. Za nejoblíbenější předměty považuje český jazyk a angličtinu a říká to s nadšením v hlase i očích. Naopak nejtěžším předmětem je pro ni matematika.

Z pozorování v hodinách je možné její kladný vztah ke škole potvrdit. Při hodinách byla zřetelná snaha a pozornost. Pokud si Monika povídala se spolužačkou, vždy to bylo jen ohledně probírané látky a ve všech případech šlo pouze o to, že spolužačka Monice pomáhala. Při hodinách českého jazyka bývala sice Monika roztržitá, ale vždy se dokázala zkoncentrovat a pracovat dle instrukcí.

Paní učitelka třídní si žákyni také chválí, říká, že ve vyučování i doučování je snaživá a problémy s kázní nemá. Vyučující však také uvedla, že se v minulosti stávalo, že neměla hotové úkoly, které ji zadala na doučování, což se pak snažila vyřešit domluvou s rodiči, kdy zdůraznila, jak je domácí příprava důležitá.

Dle jejich slov je žákyně velmi ambiciózní, s čímž se paní učitelka musela naučit pracovat, zpočátku byla totiž u Moniky patrná okamžitá změna nálady a soustředění, pokud ji paní učitelka upozornila, že má něco špatně. Při hodnocení se tedy snaží být paní učitelka opatrná a vždy zdůraznit především to, co má žákyně správně a informaci o nesprávnosti ji

podává velmi opatrně. Třídní učitelka se vyjádřila, že právě citlivost dívky pak narušuje její motivaci k lepším výkonům.

Opatření školy

Po nástupu Moniky na školu jí byl vytvořen PLPP, podle kterého měla postupovat její výuka. Po domluvě s rodiči, byla sjednána účast na individuálních kurzech českého jazyka, které se konaly přímo ve škole – v družině.

V prvním pololetí (školní rok 2017/18), které Monika na škole absolvovala, jí byla velmi nápomocná paní asistentka, která do její třídy dochází kvůli jiné žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle slov třídní učitelky šlo spíše o individuální výuku, Monika měla vlastní pracovní listy, se kterými jí asistentka pomáhala. V prvních dnech s ní paní asistentka také obcházela školu, ukazovala prostory a učila ji názvy jednotlivých místností.

V dalším školním roce (2018/19) pak Moničina výuka probíhala také převážně za pomoci zvláštních pracovních listů a s účastí asistentky. Jelikož byl obsah PL (pracovní list) často jiný, než ostatních žáků ve třídě, paní asistentka si brávala Moniku ven ze třídy a pracovala s ní individuálně. Poté však s třídní učitelkou zjistily, že Monice tento postup nevyhovuje a chtěla by být spíše ve třídě s ostatními a nyní je tedy začleněná více do výuky v třídním kolektivu.

Ve školním roce 2019/20 do třídy dochází jiná asistentka, v září tedy s Monikou spíše pracuje individuálně přímo třídní učitelka. V průběhu školního roku by však chtěla zapojit více novou paní asistentku, jelikož je pro ni velmi náročné zorganizovat výuku třídy jako celku a individuální práci s Monikou zároveň.

Jak již bylo uvedeno, Monika je vzdělávána podle PLPP. Náplní jejího učiva jsou všechny tematické celky jako u ostatních žáků, množství je však zredukováno. Monika tak často vypracovává např. pouze polovinu cvičení, píše jen polovinu diktátu, apod. Také při hodnocení je přihlíženo k jejímu znevýhodnění kvůli jazykové bariéře. Paní učitelka je zatím benevolentní, pokud Monika chybí či úplně zapomíná interpunkční znaménka. Je však nekompromisní v souvislosti se záměnou písmen, které se Monika dopouští ve dvojicích písmen s/z, t/d či se psaním i/y.

Práce s žákyní v hodinách

Kódy, které byla vybrány pro tuto část a jež charakterizují metody vyučujících a problémy, se kterými se Monika potýká, budou představeny v této části. Vyústily v témata týkající se dostatku příležitostí vyjádřit se, pozitivní motivace, vysvětlování těžších slov, individuální pomoci a pomoci spolužačky.

PŘÍLEŽITOSTI

V každé pozorované hodině byla Monika vyvolaná, a to hned několikrát. Nikdy nebyla přehlížená ani nijak popoháněná, vždy se počkalo na její odpověď, i když neodpovídala tak rychle jako ostatní spolužáci. Při hodinách čtení, jí byla dávána příležitost kousek úryvků i nahlas přečíst, četla potichu a pomalu, nicméně bez větších nedostatků. Monika se o příležitost vyjádřit odpověď často hlásí i sama, nejvíce v anglickém jazyce, kde je patrné, že si je nejjistější.

POZITIVNÍ MOTIVACE

Pokaždé, když Monika odpoví správně, je explicitně pochválená a její výkon je vyučující oceněn (v pozorovaných hodinách byly slyšet fráze jako: „výborně“, „jsi šikovná“, „ano, vidím, že jsi to pochopila“, „to se ti povedlo“). Pokud správně neodpoví, vyučující volí spíše opatrnější fráze typu: „je to malinko jinak“, „jdeš na to dobře, ale není to úplně správně“, „nech mě to ještě jednou vysvětlit“, „zde to spolu opravíme“. Pokud však žákyně nedělá, co má a vyrušuje, což se v některých hodinách dělo, jako například na začátku hodiny jedné z češtin, kdy se Monika bavila se spolužačkou z lavice za ní a dělaly na sebe grimasy, je napomenuta, jako ostatní žáci.

VYSVĚTLENÍ TĚŽKÝCH SLOV

Žákyně s OMJ se nestydí paní učitelky v hodinách zeptat, když nerozumí nějakému slovu. I při jedné samostatné práci v českém jazyce se hlásila tak dlouho, dokud si ji paní učitelka nevšimla a dané slovo nevysvětlila. Paní učitelka reaguje na dotazy ohledně slov ochotně. Vysvětlení podává v češtině (např. „bezvětrí – to je stav, kdy vůbec nefouká vítr“). Při některých samostatných pracích vyučující došla k Monice a sama vybrala slova, která by pro žákyni mohla být problematičtější a ověřila si, že zná jejich význam.

INDIVIDUÁLNÍ POMOC

Vždy, když paní učitelka v hodinách zadá samostatnou práci, její první kroky směřují k Monice, kde si ověří, že žákyně úkolu rozumí a ví, jak ho vypracovat. Často nejdříve pracuje učitelka společně s Monikou, pak ji nechává pokračovat samostatně a obchází třídu a věnuje se ostatním žákům. V případě dotazů se k ní učitelka vrací.

Když ve třídě jednou suplovala paní asistentka, při samostatné práci nejdříve prošla celou třídu, kontrolovala a zastavovala se u žáků, k Monice došla posléze, i u ní se zastavila, ověřila si, že úkolům rozumí, nezůstávala u ní však déle, nechala ji, aby úkoly zpracovala sama.

POMOC SPOLUŽAČKY

Spolužačka, která s Monikou sedí v lavici, jí často radí, nejen při samostatné práci, ale také třeba v situacích, kdy je Monika mírně roztržitá a nedokáže se zorientovat v práci, kterou třída dělá. Často se tak stávalo hlavně ze začátku hodiny, Monika má totiž menší problém s přípravou věcí a rychlým přepnutím z přestávkového režimu. Často jí tak uteče úvod hodiny. Spolužačka jí nicméně radí ochotně a dobrovolně, mnohdy se po zadání úkolu sama rovnou naklání k Monice, aby jí pomohla. Zároveň žačky nijak nenarušují hodinu. Jejich spolupráce je tichá a vždy rychlá.

Zuzana

Zuzana pochází z Mongolska. Do České republiky se přestěhovala ve školním roce 2018/19. Jeden rok chodila na základní školu v Plzni, poté se s matkou přestěhovaly do Prahy. Nyní nastoupila do prvního ročníku střední školy.

Mateřský jazyk Zuzany je mongolština, tou také mluví doma s matkou. Krom mongolštiny se ve škole učila také anglicky. Její matka je Mongolka, ale umí rusky a také dobře česky a někdy se Zuzanou češtinu procvičuje doma. V Plzni chodila na doučování z češtiny, ale žádný jiný jazykový kurz nenavštěvovala. Sama se pak vyjádřila, že bylo velmi těžké učit se na přijímací zkoušky. Dle slov její třídní učitelky si v červnu při třídních schůzkách před nástupem na střední školu zapisovala vše v mongolštině, nyní už má veškeré poznámky v českém jazyce.

Při našem rozhovoru mluvila velmi pomalu, tvořila pouze holé a mnohdy gramaticky špatné věty. Na druhou stranu však bylo patrné, že je komunikativní, při rozhovoru se vyptávala i ona mě, převážně na školu a budoucí povolání.

Při nástupu do školy ji paní češtinářka dělala diagnostiku úrovně jazyka. Z výsledků vychází, že Zuzana zaostává v gramatice a také má dost slabou slovní zásobu. Na základě výsledků jí byl doporučen jazykový kurz.

Vztah ke škole

Dle slov Zuzany má žákyně školu ráda, většinou ji to tam baví, ale nerada vstává. Také hodně záleží, jaký má zrovna předmět. Některé jí dle jejích slov příliš nebaví. Za svůj oblíbený předmět považuje anglický jazyk, naopak nejtěžší je pro ni zeměpis, ten jí údajně nešel už na škole v Mongolsku.

Ve všech hodinách, které jsem pozorovala, dávala Zuzana pozor. Pouze v jedné z hodin anglického jazyka si krátce povídala se spolužačkou po práci ve dvojicích, ale po chvíli se opět začala soustředit na práci v hodině a ve zbytku vyučovací hodiny spolupracovala s paní učitelkou. Co se týče její aktivity, hlásí se pouze v některých předmětech. Na rozdíl od ostatních žáků si vše zapisuje, vyniká tedy určitou svědomitostí. Paní učitelka třídni si Zuzanu pochvaluje, v matematice je prý nejlepší ve třídě a v ostatních předmětech to také zvládá skvěle.

Opatření školy

V době pozorování Zuzana právě nastupovala na školu, opatření tedy byla teprve postupně zaváděna. PLPP ji vytvořen nebyl, zatím se pouze pozorovalo, zda to bude nutné. Zuzaně byl hned po přijetí doporučen jazykový kurz, právě na základě výsledků z českého jazyka.

V průběhu září se pak ustálila opatření. Bylo domluveno, že jednou týdně se bude Zuzana scházet se svou vyučující na doučování z práva a veřejné správy, jednou týdně má pak Zuzana doučování také z češtiny s jinou paní učitelkou, kde probírají převážně gramatiku. V listopadu Zuzana také po naléhání učitelů nastoupila na jazykový kurz, který jí škola sehnala zdarma. Kurz by měl sloužit jako příprava k maturitní zkoušce a také k rozšíření akademické znalosti českého jazyka.

Práce se žákyní v hodinách

V případě Zuzany kódy vytvořené z pozorování popisují metody, jež využívají vyučující, tak jako u ostatních pozorovaných žáků. Co je však jiné, je, že z pozorování nevystaly vyložené problémy, se kterými by se žákyně v hodinách setkávala, ale spíše určité úsilí, jež žákyně vyvíjela, aby problémům předešla. V následující části tedy budou dále rozpracována témata jako příležitosti vyjádřit se, doučování, spolupráce s vyučujícími a snaha žákyně.

PŘÍLEŽITOSTI

Zuzana v hodinách většinou dostává, stejně jako Monika, dostatek příležitostí k tomu, aby se vyjádřila. Jediné hodiny, při kterých jsem ji neslyšela mluvit, byly ty, kde probíhal pouze výklad, např. při hodině společenských věd.

Nicméně, například v hodině práva, která probíhá s její třídní vyučující a zároveň koordinátorkou pro začleňování žáků s OMJ, se paní učitelka Zuzaně věnovala, několikrát během hodiny ji vyvolala, poprvé hned na začátku při opakování. Žákyně odpověď věděla a odpověděla správně. Po vysvětlení nových pojmů, které ač bylo provedeno pomalu a srozumitelně, obsahovalo mnoho těžkých slov, a krátkém zápisu do sešitu je studentka vyvolána znovu a má za úkol umístit v rámci pyramidy právního řádu pravidlo o zdravení ve škole. Ač je studentka rozpačitá, umísťuje jej správně. Znovu je pak vyvolána na konci hodiny, kdy má uvést příklad právního předpisu. Odpověď na tuto otázku již však neví.

DOUČOVÁNÍ

Zuzana ve škole dochází na doučování ze třech předmětů. Na doučování z českého jazyka s ní její vyučující probírá hlavně gramatiku. Dále pak dochází na doučování z práva a veřejné správy k její třídní učitelce, jelikož je k těmto předmětům potřeba akademická čeština se zaměřením na právnické pojmy, kterou Zuzana zatím příliš nedisponuje. Během doučování si tedy s vyučující znovu vysvětlují, co v hodinách probírali tak, aby to Zuzana opravdu chápala a byla schopna znalost replikovat.

Domluvení doučování z práva proběhlo na jedné z pozorovaných hodin, kdy se vyučující se studentkou domluvila na konci hodiny. Mělo tehdy jít o něco jako informativní schůzku, kde vyučující zjistí, jak Zuzana látce za poslední dvě hodiny rozuměla a jestli potřebuje

nějakou specifictější pomoc. Na doučování se pak domluvily, že Zuzana bude docházet jednou týdně, dokud to bude nutné.

SPOLUPRÁCE S VYUČUJÍCÍMI

V hodinách většinou s vyučujícími Zuzana ochotně spolupracuje. Během pozorování se nikdy nestalo, že by nebyla schopna podat odpověď. Její odpovědi nebyly vždy správné, ale vždy se o to alespoň pokusila. V hodinách, ve kterých si byla jistá, se dokonce hlásila o slovo sama, obvykle v hodinách anglického jazyka či matematiky. V hodinách anglického jazyka dokonce byla sama, kdo vyučující dobrovolně odpovídal na otázky.

SNAHA ŽÁKYNĚ

Ze Zuzaniny práce během hodin je zřejmé, že má opravdu snahu učivo zvládnout a překonat bariéru, kterou pro ni nedokonalá znalost českého jazyka představuje. Žákyně si zapisuje do sešitu mnohem více než ostatní žáci ve třídě. Často si píše i při opakování látky z minulé hodiny, dělá to tak například v hodinách práva, dějepisu či veřejné správy, které je prováděno pouze ústně a během kterého ostatní žáci jen poslouchají, případně odpovídají. Během hodin práva si dělá poznámky i při různém procvičování a je obvykle jediná ve třídě, kdo tak činí. Po vyučovací jednotce, ve které byly jednotlivé právní paragrafy převáděny do obecné češtiny, měla pracovní list plný poznámek.

7.3.2 Škola učící se

Škola učící se dostala své označení především proto, že ačkoliv v otázkách výuky žáků s OMJ není úplný nováček, stále si hledá správnou strategii. V minulosti se například dopouštěla té chyby, že žáky zařazovala o několik ročníků níž, což už nyní nedělá. Stále je však dle mého názoru podpořeného různými metodikami na čem pracovat, například v tom, že škola často trvá na tom, aby žáci s OMJ opakovali ročník.

Tato státní základní škola sídlí v menším městě. Je jednou ze tří základních škol, které se ve městě nacházejí. Škola má kapacitu 800 žáků, z čehož je v současnosti 39 žáků cizinců. Jde o školu bez speciálního zaměření. V každém ročníku však nabízí studijní třídu, v níž se polovina žáků specializuje na matematiku a druhá polovina na anglický jazyk, což především znamená zvýšenou dotaci hodin těchto předmětů. Krom standardních školních předmětů škola dále nabízí doplňkové semináře jako finanční gramotnost, mediální

výchova a dále také předmět speciálně pedagogické péče vedený speciálním pedagogem, jež na škole působí. Předmět je určený pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, který v případě potřeby navštěvují rovněž žáci s OMJ.

Škola se zapojuje do různých projektů. Z těch dotovaných Evropskou unií jsou to například Šablony II, Motivace, podpora, úspěch či Výzva č. 51. Další projekty mají povahu environmentální – jako například spolupráce s Ekoškolou, psím útlukem či zoo nebo také jazykovou – projekt Edisoni.

Co se týče podpory vyučování žáků s OMJ, škola ho nyní financuje skrze grant, jež ředitelka žádala na krajském úřadě. Jmenuje se Vzdělávání žáků cizinců a financován je z kraje. Tento projekt končí v listopadu 2020, poté bude škola vzdělávání financovat z vlastního rozpočtu a počítá s tím, že až vstoupí platnost Šablony III, která bude zahrnovat i vzdělávání žáků s OMJ, bude čerpat finance i odtud.

Během posledních pěti let se počet žáků s OMJ na škole v podstatě zdvojnásobil, došlo tudíž také k rozšíření systémových opatření. Škola začala spolupracovat s organizací META, byla určena koordinátorka pro žáky s OMJ, jež se společně s dalšími češtináři účastnila školení pro vzdělávání žáků cizinců. Spolupráce s Metou dále pokračuje. Škola doporučuje její služby hlavně žákům, kteří při příchodu na školu česky vůbec neumí. Na škole se začala doučovat čeština pro cizince, při které se rovněž používají pomůcky z Mety. Nyní doučují tři vyučující, každý má ve své skupině zhruba 10 dětí.

Běžný postup při přijetí žáka s OMJ

Jakmile má dojít k nástupu žáka s OMJ, škola nejdříve zjišťuje, zda žák opravdu spadá pod tento obvod. Pokud ne, žáka nekompromisně odmítá. Jestliže však žák splňuje podmínku bydliště, je sjednána vstupní schůzka, na kterou škola doporučuje účast nejen zákonného zástupce, ale také daného žáka, aby si vedení mohlo lépe udělat představu o tom, jak je dítě jazykově vybaveno. Vstupní schůzka slouží jako podklad pro rozhodování, kam bude dítě umístěno. Pokud v jazyce více zaostává, je zařazeno o třídu níže, než odpovídá věk, aby mělo více času jazyk a učivo dohnat. V minulosti zařazovali žáky i o několik tříd níže, to jim však následně bylo vytknuto a této, dle slov paní ředitelky, chyby se již nedopouští. Nyní se při rozdělování žáků s OMJ do tříd bere v potaz také to, zda ve třídě působí asistent pedagoga. Pokud ano, je to bráno jako velké plus.

Pokud na vstupní schůzce vyjde najevo, že má žák s českým jazykem větší problémy, jsou mu před nástupem do školy doporučeny kurzy českého jazyka skrz Metu, případně zvážení nějaké jiné školy, která se na vzdělávání žáků s OMJ více specializuje, vždy jde však pouze o doporučení a je respektována volba rodičů. Paní ředitelka popisovala dobrou zkušenost s ukrajinskou komunitou, jejíž zástupci často chodí hlásit příchod dítěte do školy s několika měsíčním předstihem, přičemž už při té příležitosti je diskutována jazyková výbava dítěte a právě případné doporučení na jazykové kurzy před samotným nástupem.

Po nástupu má žák možnost docházet na již zmíněné doučování českého jazyka pro cizince, případně se škola s rodiči domluví, že bude dítě docházet na doučování soukromé. Škola však vždy preferuje to doučování, které sama nabízí. Toto doučování mají žáci v rozvrhu navíc. Další opatření jsou pak na konkrétních učitelích. Ti jsou vždy o příchodu a jazykové výbavě žáka předem informováni a je na ně apelováno, aby na to při výuce mysleli.

Problémy spojené s výukou žáků s OMJ

Z rozhovorů, které škola poskytla a jež byly vedeny s ředitelkou školy, koordinátorkou pro výuku žáků s OMJ, speciální pedagožkou a konkrétními učiteli vyplynulo, že na škole nepanuje úplná shoda v tom, jak by se mělo při výuce žáků s OMJ postupovat. Z toho, co jsem pochopila, někdy dochází ke střetu ohledně toho, zda by měl žák být puštěn dál do dalších ročníků nebo zda by si měl daný ročník raději zopakovat.

Práce s konkrétními žáky

Pro tuto část byli vybráni dva žáci, jež navštěvují druhý stupeň. Žák Daniel z osmého ročníku a žákyně Bára z ročníku devátého. Situace žáků při nástupu na školu se velice lišila, zatímco Daniel neuměl téměř vůbec česky, Bára již nastoupila s obстойnou znalostí češtiny, zavedená opatření se tedy velice lišila.

Daniel

Daniel je patnáctiletý chlapec pocházející z Vietnamu. Do České republiky se přestěhoval v prosinci roku 2019 a rovnou nastoupil na tuto školu. Oba rodiče jsou také Vietnamci.

Daniel na školu přišel bez jakékoliv znalosti českého jazyka. Dle všeho ani rodiče nemluví česky, doma tedy rodina komunikuje výhradně vietnamsky. S komunikací se školou od

začátku pomáhá rodinná známá, na kterou má vedení i vyučující kontakt. Velkou nevýhodou je při komunikaci s Danielem a jeho rodinou také to, že rodina nemluví ani anglicky, nebylo tudíž možné použít angličtinu v začátku jako médium.

Dle informací, které měla škola od oné rodinné známé, Daniel začal s výukou češtiny již před příchodem na školu, jeho znalost však zahrnovala pouze malé množství základních slovíček. V průběhu prvních měsíců měl tedy doučování češtiny jak na škole, tak své vlastní, které si právě rodina zařídila sama. Od školního roku 2020/21, již externí instruktorka češtiny s Danielem nepracuje.

Vztah ke škole

Co se týče vztahu ke škole, je v tomto případě těžko odhadnutelný. Daniel není příliš komunikativní a z našich rozhovorů tedy nevyplynulo příliš informací. Jednak proto, že jsme často naráželi na problém s porozuměním a také proto, že Daniel poskytoval pouze kusé jednoslovné odpovědi. Z pozorování v hodinách vyplynulo, že se Daniel do práce v hodinách zapojuje, zadané úkoly plní, není ho ovšem „nijak vidět“. Pokud je tázan, tiše odpoví, ale dotazy téměř nikdy neklade. (Do Danielových samostatných projevů během pozorovaných hodin lze zahrnout např. žádost o nový papír ve výtvarné výchově, což vyučující při rozhovoru po hodině komentovala jako velké překvapení).

Hodnocení žákova vztahu ke škole z úst vyučujících se různí. Někteří ho chválí a říkají, že to vypadá, že dělá, co může a od jeho nástupu na školu zaznamenávají značný pokrok. Jiní žákův výkon komentují jako spíše pasivní a říkají o něm, že se ani příliš nesnaží a mají problém se s ním domluvit. Velice kladně jej naopak hodnotí speciální pedagožka, která si s Danielem dokázala vybudovat otevřenější vztah a podle všeho je na škole jediná, s kým pořádně komunikuje. Ta o něm říká, že udělal obrovský pokrok a v předmětu speciální pedagogické péče, kam Daniel dochází místo druhého cizího jazyka, je už lepší než někteří žáci, jejichž mateřským jazykem je čeština.

Opatření školy

Daniel na školu nastoupil v prosinci 2019. Před jeho nástupem byla ve škole ona rodinná známá, která umí česky, aby se informovala, zda jej na škole přijmou. Ta o něm zároveň poskytla základní informace, jež však dle paní ředitelky byly v rozporu s realitou. Rodinná

známá jej prý líčila tak, že v češtině již mnohemu rozumí a dokáže i základní komunikaci. Až poté, co se Daniel sám dostavil do školy, vyšlo najevo, že není schopen komunikovat vůbec. Na vstupní schůzce tedy rodině byla doporučena spolupráce s Metou, případně aby docházel na kurzy češtiny do školy zaměřené na vzdělávání žáků s OMJ. Rodina toto odmítla, potvrdila však, že se Daniel již učí se soukromou vyučující. Celá schůzka proběhla s pomocí rodinné známé, která plnila úlohu tlumočnicka.

Daniel věkově spadal do 9. ročníku, jelikož ale neuměl téměř vůbec česky, škola ho zařadila o ročník níže, aby měl více času jazyk se doučit a poté tudíž vyšší šance k přijetí k dalšímu vzdělávání. Bylo rozhodnuto, že nebude docházet na druhý cizí jazyk a místo toho bude mít v rozvrhu předmět speciální pedagogické péče, který je určen pro žáky se SVP. V tomto předmětu s ním tedy pracuje speciální pedagožka a soustředí se na výuku českého jazyka. Mimo to byl zařazen do nejslabší skupiny na doučování českého jazyka pro cizince, jež probíhá jednou týdně mimo rozvrh. Speciální pedagožka zároveň apelovala na všechny vyučující, aby Danielovi poskytovali předtištěné zápisy, aby si z každé hodiny mohl odnést písemný zápis toho, co se učili a budoval tak na tom svou slovní zásobu.

Jelikož žák nastoupil v prosinci a v lednu se uzavírala klasifikace, bylo rovnou rozhodnuto o tom, že nebude klasifikován. V druhém pololetí pak v březnu nastalo uzavření škol v důsledku pandemie nemoci covid-19 a výuka se přesunula do online prostoru. Komunikace s Danielem však právě při distanční výuce příliš nefungovala. Nejdříve se škole dařilo s rodinou komunikovat přes onu rodinnou známou, poté však i ona přestala zvedat telefony. Daniel se do hodin nepřipojoval, a jelikož výuka nebyla povinná, Daniel z výuky na čtyři měsíce úplně vypadnul. Z tohoto důvodu nakonec škola přistoupila k tomu, že žáka nechala 8. ročník opakovat. Podle odhadů učitelů však v průběhu těchto měsíců patrně zapracoval alespoň na českém jazyce, po návratu do školy v září byl totiž schopný komunikovat o něco lépe.

Práce s žákem v hodinách

Témata získaná z pozorování v konkrétních hodinách popisují Danielovu nekomunikativnost a dále metody, jež při práci s ním používají učitelé. Jsou to pozitivní motivace, předtištěné zápisy, kontrola zápisů, vysvětlení neznámých slov a individuální pomoc.

POZITIVNÍ MOTIVACE

Hned v několika předmětech vyučující používali metodu pozitivní motivace, kdy Daniela explicitně chválili za úspěšné splnění úkolu (zaznívaly výroky jako „ano, skvělé“, „výborně, takhle se mi to líbí“, „tento test se ti, Danieli, povedl). Chyby naopak učitelé komentovali ve stylu, že takhle to úplně není, ale zároveň byl Daniel ujišťován, že se nic neděje a příště to bude určitě vědět.

Nejčastěji byla pozitivní motivace používána v hodinách speciální pedagogické péče, kde si speciální pedagožka dle jejích slov dává záležet na tom, aby v každé hodině zazněla alespoň jedna pochvala. Došla totiž k závěru, že právě tyto pochvaly viditelně zlepšily Danielovo sebevědomí, motivaci a tudíž i výkon a hlavně pomohly k tomu, aby si Daniel ke speciální pedagožce vybudoval mnohem otevřenější vztah než k ostatním vyučujícím.

PŘEDTIŠTĚNÉ ZÁPISY

V hodinách dějepisu, přírodopisu a občanské výchovy dostával žák většinou na začátku hodiny předtištěný zápis toho, co se následně v hodině probíhalo. Do tohoto zápisu si pak vpisoval své vlastní poznámky. Z rozhovorů s pedagogy vyšlo najevo, že tento krok doporučila právě speciální pedagožka, která stejnou metodu radí při práci s dalšími žáky se SVP.

Předtištěné zápisy se lišily dle toho, který vyučující je vytvářel. Dějepisné například obsahovaly písemné shrnutí celé látky, jež byla v hodinách probírána, ty v občanské výchově obsahovaly název tématu a dále spíše pojmy, se kterými se během hodiny setkali. V přírodopisných zápisech byly většinou obrázky, pojmy a někdy také definice.

KONTROLA ZÁPISŮ

V jedné z hodin fyziky se vyučující s Danielem domlouvala, že si půjčí jeho sešit, aby se podívala, jak se mu daří ve vedení vlastních zápisů. Při našem následném rozhovoru mi pak sdělila, že si zhruba jednou za 3-4 týdny jeho sešit zkontroluje, aby viděla, nakolik je Daniel schopen si látku zapsat. Poskytuje jí to zpětnou vazbu o tom, jak učivu rozumí bezprostředně v hodinách a také ví, jaké znalosti od něj zhruba má očekávat a jestli učením se ze svého sešitu zvládne splnit výukové cíle. Dle jejích slov se Danielovy poznámky

rozhodně zlepšují. V minulém školním roce byly spíše nedostatečné, což řešila tím, že mu zápisy připravila a předala (ovšem až poté, co hodiny proběhly, ne předtím), teď už to dle jejích slov není nutné.

VYSVĚTLENÍ NEZNÁMÝCH SLOV

Při hodinách českého jazyka, kdy třída pracovala s textem (nejčastěji tedy ve slohu či čtení), vyučující po zadání úkolů nejdříve s Danielem prošla, která slovíčka jsou pro něj nová a až poté ho nechala pracovat samotného. Daniel si slovíčka nikam nezapisoval, dle slov vyučující se nedomlouvali na tom, že by si vedl slovníček.

INDIVIDUÁLNÍ POMOC

Metodu individuální pomoci vyučující používali méně než v ostatních školách, samozřejmě ale záleželo na vyučujících. Například při jedné suplované hodině matematiky, byla žákům nejdříve vysvětlena látka a postup počítání a žáci měli následně počítat příklady sami a vyučující chodila po třídě a radila, kde to bylo potřeba. U Daniela strávila poměrně dost času. Zjistila totiž, že mu žádný příklad nevycházel tak, jak by měl. Znovu s ním tedy prošla celý postup počítání, nutno podotknout, že proces vysvětlování nebyl úplně jednoduchý, Daniel při něm vrtěl hlavou a říkal, že nerozumí. Vyučující si nakonec pomohla kalkulačkou, aby mu postup názorně předvedla, načež žák pochopil a dále už počítal sám a správně.

NEKOMUNIKATIVNOST

Jak z rozhovorů s vyučujícími, tak z těch s Danielem samotným bylo patrné, že žák není příliš komunikativní a nebylo vůbec jednoduché dostat z něj nějaké informace. Rozhovorů tedy bylo méně a o kratší délce než u jiných pozorovaných žáků. V hodinách se většinou příliš neprojevoval. Pokud byl tázán, tak potichu odpověděl, odpovídal však velice stručně. Otázky v hodinách nikdy nekladl a zároveň hodinu nijak nenarušoval, nebavil se se spolužáky a činností nijak nevybočoval. Bylo tedy poměrně snadné ho v hodině přehlédnout. Sami vyučující o něm mluvili tak, že právě největší problém jim činí jeho nekomunikativnost. Nemohou se totiž spolehnout na to, že kdyby potřeboval pomoc, sám si o ní řekne. S tím jak stručně odpovídá na otázky, pro ně zároveň bylo těžké, udělat si v hodině okamžitou představu o tom, jak látku zvládá.

Vyučující na češtinu sama přiznala, že s ní Daniel z nějakého důvodu příliš nekomunikuje a často tedy využívá pomoci speciální pedagožky, která je podle všeho na škole jediná, se kterou si Daniel vytvořil otevřenější vztah a se kterou komunikuje. Pokud tedy češtinářka potřebuje informaci o žákově pokroku v českém jazyce, kterou není schopna sama zjistit, požádá speciální pedagožku, aby s ním učivo individuálně procvičila.

Bára

Bára na školu nastoupila v září 2020, v době pozorování tedy probíhal proces jejího začlenění do výuky. Žákyně pochází z Ukrajiny, do České republiky se přistěhovala za svou matkou, která zde již pobývala předtím. Je jí 14 let.

Bára na vstupní schůzku do školy přišla s obstojnou znalostí českého jazyka. Dle jejích slov se učila ještě před příchodem do Česka právě proto, aby zde mohla chodit do školy. Její matka do České republiky odešla z důvodu lepších pracovních příležitostí, s plánem, že se za ní její dcera přestěhuje, pokud to bude vhodné. Když už bylo jasné, že i Bára do České republiky přesídlí, sehnala ji matka kurzy češtiny a sama se s ní snažila mluvit česky. Matka je dle slov třídní vyučující schopna česky se domluvit, její čeština je však velice špatná. Bářina čeština je na úrovni začátečníka, je schopna se domluvit a ve většině případů rozumí, také se však stávalo, že jsme si při rozhovoru nedokázaly porozumět.

Vztah ke škole

Bářin vztah ke škole není vyloženě kladný, avšak ani jednostranně záporný. O škole říká, že je pro ni zde v Česku dost těžká a zatím ji to příliš nebaví. Na Ukrajině prý ale škola byla docela dobrá a chodila do ní vcelku ráda. Vždy ji prý bavil přírodopis a výtvarná výchova, nemá však moc ráda matematiku.

Vyučující o ní zatím hovoří spíše neutrálně. Říkají, že jde vidět, že se snaží, aby do odlišné výuky naskočila, říkají však, že v hodině příliš nemluví, což je pro ně problematické, jelikož neví, jestli nemluví proto, že nerozumí, neví odpověď, nebo se mluvit bojí. Od vedení školy však dostali instrukci, že se žákyně zatím stydí mluvit. Jsou tedy trpěliví a vyčkávají, až se trochu sžije s prostředím a osmělí. Z jejích samostatných prací je patrné, že má zatím problém s instrukcemi – často je nepochopí správně, bude tedy potřeba na

jejich pochopení zapracovat a soustředit se na to, aby si Bára zapamatovala větné konstrukce a fráze, jež jsou při instrukcích nejčastěji používány.

Opatření školy

Na vstupní schůzce byla přítomna Bára s maminkou bez tlumočníka, dle vedení školy nebyl příliš velký problém se domluvit. Již ze schůzky bylo zřejmé, že Bára téměř všemu rozumí, mluvit se však zatím stydí. Bylo tedy rozhodnuto, že nastoupí do třídy dle věku, byla tedy přiřazena do 9. ročníku. Vzhledem k její znalosti českého jazyka jí byla ponechána i výuka druhého cizího jazyka – vybrala si ruštinu. Byla přiřazena do prostřední skupiny na doučování češtiny pro cizince a učitelé byli o jejím příchodu a jazykové výbavě informováni.

Práce s žákyní v hodinách

Jelikož žákyně na školu nastoupila teprve v září, učitelé dané metody teprve zaváděli a spíše zkoušeli, jak velkou míru podpory bude žákyně potřebovat. Z pozorovaných hodin vyplynulo využití metod jako je individuální pomoc, možnost neklasifikovat, písemné shrnutí látky a individualizovaná výuka.

INDIVIDUÁLNÍ POMOC

Zejména v hodinách českého a anglického jazyka je Báře poskytována individuální pomoc. Kroky vyučujících k ní obvykle směřují, když žáci pracují na nějakém úkolu samostatně. Žákyni byla většinou poskytována pomoc téměř po celou dobu plnění úkolů tak, že např. v angličtině vyučující zpravidla došla k Báře jako první, začala s ní na úkolu pracovat a poté si procházela zbytek třídy s tím, že k Báře se v průběhu vracela. Vyučující češtiny s Bárou v prvních hodinách často zůstávala po celou dobu plnění úkolu, po zhruba třech týdnech už byla Bára schopna do jisté míry pracovat sama, jelikož už pochopila princip cvičení, které se v hodinách plní.

MOŽNOST NEKLASIFIKOVAT

Většina vyučujících již v září avizovala, že pokud to bude v zájmu žákyně, využijí možnost Báru v prvním pololetí neklasifikovat a umožnit jí tak vypořádat se s přestupem na jinou školu v nové zemi a nezatěžovat ji tedy příliš známkami. Jelikož na českých školách platilo doporučení v prvních týdnech výuky neznámkovat a tato škola se doporučením řídila,

během prvních tří týdnů třída nepsala žádné testy ani neprobíhalo zkoušení. Na začátku října pak v některých předmětech žáci testy psali, Bára však nebyla hodnocena známkou, většinou jí byly jen opraveny chyby. V anglickém jazyce byla ohodnocena slovně a hodnocení mělo formativní charakter. Vyučující v něm doporučila, na co by se měla žákyně dále zaměřit a jak na to.

PÍSEMNÉ SHRNUÍ LÁTKY

Jelikož Bára poměrně bojuje s anglickým jazykem, vyučující jí v průběhu září začala dávat shrnutí gramatiky, kterou v hodinách probírají, aby se k ní žákyně mohla doma vracet. Dle jejích slov k tomuto kroku přistoupila hlavně proto, že s žáky příliš nepíše zápisy do sešitu. U Báry má však pocit, že v záplavě nových informací a navykání si na jiný systém výuky by jí shrnutí mohly poskytnout pevný bod, od kterého se může dále odrazit. Shrnutí byla jak v českém, tak anglickém jazyce. To vyučující komentovala tak, že si zatím není moc jistá, zda jí Bára lépe rozumí v češtině nebo v angličtině a přikláněla se spíše k první možnosti.

INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA

Bárina vyučující matematiky a zároveň třídní učitelka v hodinách využívá diferencovanou výuku, při níž má děti rozdělené do tří skupin s tím, že každá skupina dostává k počítání příklady odlišné náročnosti. Jelikož se ukázalo, že má Bára v matematice značné mezery, zařadila ji vyučující do nejslabší skupiny. Doporučila jí rovněž, že by bylo vhodné, aby Bára docházela na doučování a s Bárinou matkou se prý domluvily, že bude Bára docházet k rodinné známé. Rodina si tedy doučování zařídila sama.

7.4 Shrnutí české části výzkumu

Na českých školách, kde výzkum probíhal, jazyková příprava žáků s OMJ probíhala na dobrovolné bázi, kdy byl rodičům žáka ponechán poměrně velký prostor rozhodnout se, kam dítě bude na výuku českého jazyka docházet. Školy poskytují doporučení, nabídnou doučování přímo ve škole či poskytnou kontakt na možná zařízení. V konečném důsledku je však na rodičích a žákovi, jaké možnosti využijí, mohou si také najít soukromého lektora. Na zkoumaných školách byli žáci s OMJ tedy vždy vzdělávání pouze v běžných třídách. Výběr třídy je pak přizpůsoben také tomu, zda ve třídě působí asistent pedagoga,

který žákovi v případě potřeby může vypomoci. Tento závěr však nelze zobecňovat na všechny školy v českém prostředí, platí pouze na ony dvě školy, jež byly zařazeny do výzkumu.

Obě zkoumané školy žákům s OMJ aktivně nabízí doučování českého jazyka přímo na půdě školy, obvykle s vyučujícími, jež žáci znají z vyučování. Doučování na obou školách probíhá nad rámec běžného rozvrhu, obvykle v odpoledních hodinách. Doučování probíhá v menší skupině a účastní se ho více žáků s OMJ. S doučováním zároveň vzniká problém s financováním. Obvykle školy zvládají financování v časech, kdy se zapojují do projektů na podporu žáků s OMJ či čerpají finance ze šablon. Situace je však horší, jakmile školy musí financovat výuku z vlastního rozpočtu. U obou českých škol pak platí, že do jisté míry spolupracují s neziskovým sektorem, tedy organizacemi jako je např. Meta, jejíž služby žákům s OMJ doporučují.

Obě české školy s přibývajícím počtem žáků s OMJ na škole obsadily funkci koordinátora pro výuku žáků s OMJ, který shromažďuje informace o jednotlivých žácích a dohlíží na to, aby jim byla poskytována náležitá péče. Na škole administrativní má tato koordinátorka zároveň na starost kompletování plánů pedagogické podpory.

Co se týče PLPP, tvoří je pouze škola administrativní. Pomocí těchto plánů upravují vzdělávací plán žáků s OMJ, jež to potřebují. Žáci tak mají upraveny cíle výuky v jednotlivých předmětech a k těmto cílům jejich výuka směřuje. Na škole učící se považují PLPP za zbytečnou administrativní přítěž a postupují spíše dle aktuální potřeby. Vzdělávací plán žákům většinou nijak neupravují, využívají však možnosti žáky v prvním roce výuky na škole neklasifikovat a nejcitelnějším zásahem do vzdělávacího plánu žáka je nahrazení druhého jazyka předmětem speciální pedagogické péče, ve kterém je pozornost věnována čtenářské gramotnosti, gramatickým jevům, s nimiž je nejčastěji problém či nácviku pozornosti.

Co se týče konkrétních metod, které vyučující využívali při práci s jednotlivými žáky s OMJ při hodinách, jsou na obou školách v českém prostředí téměř totožné. Konkrétně se jedná o individuální pomoc, jak už přímo učitele, tak asistenta pedagoga. Dále pozitivní motivaci, jež plní úlohu prevence proti jakési frustraci žáka. Na obou školách pak v češtině vyučující kladli důraz na nová slovíčka, zvláště pak při hodinách, ve kterých se pracovalo s

textem. U některých žáků vyučující do hodin přináší předtištěné zápisy či speciální pracovní listy, aby jim byla usnadněna práce v hodině.

8 Shrnutí výzkumných zjištění

V této kapitole budou shrnuta výzkumná zjištění z obou částí zkoumání, tedy jak české tak maltské. Kapitola bude dále rozdělena dle výzkumných otázek, jež byly na začátku celého výzkumu stanoveny a jež jsou přesně formulovány na začátku empirické části. Nejdříve se tedy kapitola soustředí na opatření škol a metody vyučujících zaváděných k usnadnění začlenění žáků s OMJ do výuky a zmírnění dopadů jazykové bariéry, dále srovnává tuto praxi v českém a maltském prostředí. V poslední části této kapitoly budou sepsány podněty k (nejen) mé vlastní praxi, které při výzkumu vyvstaly.

8.1 Opatření škol a metody vyučujících

Tato podkapitola se zabývá zodpovězením výzkumných otázek, které byly na začátku výzkumu stanoveny. Tato sekce se tedy soustředí na konkrétní opatření škol a metody používané vyučujícími za účelem zmírnění dopadů jazykové bariéry na učení žáka.

8.1.1 Opatření škol

Nejdříve bude pozornost zaměřena na opatření, která zaváděly zkoumané školy. S přibývajícím počtem žáků s OMJ školy začaly provádět úpravy v organizaci výuky, se kterými souvisí rovněž personální změny. Mezi tyto můžeme zařadit např. vytvoření a obsazení funkce koordinátora pro výuku žáků s OMJ na některých školách, kterou zastává školený pedagog, jež má na starosti veškerou administrativu a dohled nad začleněním žáka s OMJ do výuky. Na jiné škole zase byly vytvořeny speciální třídy, ve kterých jsou během jednoho roku žákům poskytnuty základy cílového jazyka (či jazyků) a až poté je nový žák začleněn do výuky v běžné třídě s tím, že je již schopný zapojit se do výuky bez větších potíží. V případě, kdy je žák začleněn do běžné třídy rovnou, jsou vytvořeny speciální kurzy daného jazyka či doučování, na které žák po svém vyučování dochází - zpravidla 1-2 krát týdně. Skrze obdobné opatření je žák cizinec na hodiny jazyka vysílán na individuální výuku mimo svou běžnou třídu k externí vyučující, jež na školu byla přijata právě k tomuto účelu.

Školy zmírnění dopadů jazykové bariéry berou v potaz již při prvním kroku, a to sice příjmu žáka do školy, kdy už výběr třídy, kam bude žák začleněn, hraje roli. Na některých školách bývají žáci zařazeni úmyslně o ročník níže, aby byl žákům poskytnut čas naučit se

jazyk. Při zařazování však někde hraje rovněž roli to, zda ve třídě působí asistent pedagoga, který žákovi může poskytnout patřičnou podporu.

Posledním z opatření škol, jež je třeba v tomto shrnutí zmínit je úprava vzdělávacího plánu či cílů výuky. Téměř na všech zkoumaných školách byly žákům s OMJ nějakým způsobem upravovány podmínky zakončení jednotlivých předmětů - někde upravili cíle, ke kterým měl žák v rámci předmětu dojít a tudíž i obsah testů či zkoušek, jinde přistoupili k úplnému vynechání hodnocení a žáka se v prvním pololetí rozhodli neklasifikovat. Na jedné ze škol pak fungovalo vytvoření plánu pedagogické podpory, jež stanovoval, jakým způsobem budou upraveny požadavky na žáka v jednotlivých předmětech a jakých postupů se bude užívat k dosažení stanovených cílů.

8.1.2 Metody vyučujících

Pokud jde o zmírňování jazykové bariéry přímo vyučujícími v hodinách, nejčastěji se jedná o individuální vysvětlení, kdy ostatní žáci pracují samostatně a vyučující žákovi s OMJ pomáhá - buď po celou dobu, nebo častěji ze začátku aktivity, či alespoň ověřuje porozumění. Pokud ve třídě působí asistent pedagoga, individuální pomoc pak mnohdy přichází také z jeho strany. Další z velmi častých kroků, jež zavádějí přímo vyučující, je úprava zasedacího pořádku tak, aby daný žák seděl blíže k vyučujícímu a individuální pomoc tak byla pro obě strany jednodušší. Na maltské straně je jedním z nejčastějších kroků učitele především úprava jazyku výuky - pokud mají ve třídě žáka s OMJ, mnohem častěji vedou výuku v jazyce anglickém.

Z méně častých metod či kroků vyučujících je třeba zmínit např. využívání speciálních pracovních listů vytvořených přímo pro daného žáka s OMJ, které jsou často tvořeny s ohledem na charakter látky. Zpravidla k vytvoření dochází tehdy, má-li vyučující pocit, že by látka pro žáka mohla být těžší. Podobnou metodou je pak tvorba předtištěných zápisů, kdy má žák v hodině k dispozici osnovu probírané látky s klíčovými pojmy. Obdobou této metody je pak kontrola žákových zápisů vyučujícím, díky čemuž dochází ke zpětné vazbě toho, jak žák dokáže dané informace zpracovávat a jakým způsobem je s ním potřeba dále pracovat. Dále je možné v hodinách pozorovat práci s novými slovíčky, kdy se vyučující žáka s OMJ ptá na konkrétní slova, u kterých předpokládá, že budou těžká. V maltských školách je rovněž často využíváno skupinových prací jako prostředku k začlenění žáka

s OMJ do kolektivu. Někteří vyučující také využívají pozitivní motivace, aby žákům s OMJ ukázali, že si vedou dobře a že výuku zvládají a psychicky je podpořili. Poslední, nejméně zastoupenou metodou, je diferencovaná výuka, kdy má vyučující třídu rozdělenou podle výkonu na několik skupin a žák s OMJ je obvykle hlavně krátce po příchodu zařazen do nejslabší skupiny a dostává tak méně náročné úkoly.

8.2 Podpora k ovládnutí cílového jazyka

Zkoumané školy žáky s OMJ vybavují základní jazykovou výbavou různými způsoby. Z této výzkumné otázky tedy vzešla škála postupů, jak lze žáka s OMJ cílovému jazyku naučit. V první řadě je třeba rozlišit, zda dochází nejdříve k jazykové výuce odděleně od běžné třídy či je žák rovnou zařazen do běžné třídy a zároveň mu jsou poskytnuty různé podpory k ovládnutí daného jazyka.

Do první kategorie, tedy naučení žáka cílovému jazyku ještě před začleněním do běžné třídy, je možné zařadit postup, kdy škola zřídí tzv. úvodní kurz pro žáky s OMJ. V tomto kurzu jsou vyučováni žáci podobného věku (s odchylkou zhruba 2 let) a jazyk je zde vyučován metodou CLIL - probíhá tedy výuka běžných předmětů - všechny jsou však v cílovém jazyce, a důraz je kladen jak na naučení jazyka, tak na nabytí informací a kompetencí souvisejícími s vyučovanými předměty. Tento kurz trvá po dobu jednoho roku a po jeho absolvování jsou žáci začleněni do běžné třídy. Obdobný postup, avšak v situaci, kdy na škole není takové množství žáků cizinců, popisuje postup, kdy má žák s OMJ nejdříve individuální vyučování s vyučujícími dané školy, při kterém je kladen důraz na naučení jazyka, poté je přeřazen do běžné třídy. Některé školy rovněž zmiňovaly, že rodičům žáků doporučují různé externí lektory či kurzy, jejímž prostřednictvím mohou děti nabýt jazyk ještě před nástupem na danou školu.

Mluvíme-li o způsobu jazykové výuky, která probíhá souběžně se začleněním žáka do běžné třídy, i zde je možno zmínit několik postupů, jíž zkoumané školy využívají. Na školách je postup takový, že žák je vzděláván v běžné třídě a navíc dochází většinou v odpoledních hodinách na hodiny příslušného jazyka. Školy mají k těmto účelům zřízená různá doučování nebo přímo kurzy daného jazyka pro žáky s OMJ, na kterých jsou pak vzděláváni žáci s OMJ napříč danou školou. Tato doučování i kurzy probíhají s vyučujícími příslušné školy. Někteří žáci daných škol však rovněž využívají služeb

externích lektorů, s nimiž cílový jazyk studují v odpoledních hodinách. Jde o lektory jak doporučené školou, tak ty, jež si rodiny sehnaly samy bez jakéhokoliv doporučení školy. Posledním způsobem podpory cílového jazyka je postup, kdy je žák vzděláván v běžné třídě, ale na hodiny příslušného jazyka ze třídy odchází a má hodiny buď s extérními vyučujícími nebo s vyučujícími dané školy, kteří se však specializují na výuku příslušného jazyka pro cizince. Tyto hodiny pak probíhají buď individuálně jen pro jednoho žáka, nebo se při ní sejdou všichni žáci s OMJ z dané školy, jež to potřebují. Tento postup je však náročnější na organizaci, hlavně kvůli korespondujícím rozvrhům ve třídách, kam žáci s OMJ docházejí.

8.3 Srovnání výuky žáků s OMJ v českém a maltském prostředí

Výše uvedené části této kapitoly se věnovaly opatřením a metodám obecně bez rozlišování českého a maltského prostředí, tato část se však naopak bude soustředit na to, jak se výuka žáků s OMJ liší na českých a maltských školách, jaké jsou hlavní rozdíly a co mají naopak obě země společného.

Jedním z největších rozdílů, jež pramení hlavně z faktu, že je Malta bilingvní zemí, je možnost využití anglického jazyka při výuce, což je v mnoha ohledech výhodou. Možnost využití angličtiny je pro učitele velkou pomocí hlavně v případě, kdy dítě přichází na školu a je schopno domluvit se anglicky. V takovém případě škola neváhá se začleněním rovnou do běžné třídy podle věku žáka a nejvýraznějším opatřením je pak zařazení používání anglického jazyka ve vyučování. Jelikož se po všech žácích vyžaduje, aby na druhém stupni základní školy již byli schopni angličtinu ovládat natolik, aby se mohla stát jazykem, v němž je vedeno vyučování, žáci již na prvním stupni angličtinu ovládají poměrně na vysoké úrovni. Neplatí to tak samozřejmě úplně všude a vyučující počítají s tím, že jejich žáci se angličtinu teprve učí, jazyk výuky je tedy vyvažován. V Česku naopak k tomuto nedochází téměř vůbec, a pokud učitelé uváděli, že hlavně v začátcích se svými novými žáky cizinci komunikovali převážně anglicky, bylo to tak pouze v individuální komunikaci, nedocházelo k úpravě vyučovacího jazyka. Toto je samozřejmě dáno hlavně monolingvním charakterem země.

Odlišný jazykový kontext obou zemí se rovněž projevuje v počtu jazyků, jež musí žák s OMJ po příchodu na školu zvládnout. V České republice se ve zrychleném režimu učí pouze jazyk český, na jehož naučení je kladen větší důraz. Ostatní jazyky pak žák studuje v rámci běžných předmětů stejným tempem jako ostatní žáci ve třídě. I zde samozřejmě bývá rozdíl oproti ostatním žákům dané třídy. Žáci, kteří se účastnili výzkumu, byli v anglickém jazyce často buď značně napřed oproti ostatním, nebo naopak mírně zaostávali. Na Maltě se naopak žák cizinec po příchodu na školu musí soustředit jak na zvládnutí jazyka anglického, tak maltského, přičemž tomu druhému je věnováno trochu méně pozornosti hlavně z důvodu, že na Maltě je možno žít pouze se znalostí jazyka anglického právě díky jejímu bilingvnímu systému.

Jedním z dalších rozdílů bylo rovněž časové rozvržení, kdy dochází k začlenění žáka do běžné třídy. Zatímco na obou zkoumaných českých školách dochází rovnou k začlenění žáka do běžné třídy a souběžně s tím začíná jeho jazyková podpora formou kurzů a doučování, na jedné z Maltských škol naopak nejdříve žáky jazykově připraví (v minulosti formou individuálního vyučování, nyní formou ročního úvodního kurzu, a až poté je žák začleněn do běžné třídy. Na českých školách v případech, kdy o příchodu žáka cizince ví s předstihem, rodičům žáka jazykovou přípravu doporučí, případně i odkážou na vhodné instituce. Žádný úvodní kurz, ve kterém by se žáci s OMJ učili před začleněním do běžné třídy jazyk, však na zkoumaných školách není.

Jak již bylo zmíněno, maltské školy díky své bilingvnosti nezavádí tolik opatření, jakmile totiž žáci zvládnou anglický jazyk na dostatečné úrovni, překlad instrukcí v hodinách je pro ně dle vyučujících dostačující k tomu, aby učivo zvládali. Dalo by se tedy říci, že české školy zavádějí více opatření. Jedním z těchto opatření je například funkce koordinátora výuky žáků s OMJ, jež obě české školy měly obsazenou. Na Maltě naopak žádná taková funkce vytvořena není a výuku žáků cizinců zaštiťuje vedení školy. Dalším rozdílem je poskytování doučování. Na obou českých školách je žákům s OMJ poskytováno doučování, jak z českého jazyka, tak z ostatních předmětů, jež jsou pro žáka cizince problematické. Doučování probíhá odpoledne nad rámec běžného rozvrhu. Na maltských školách tato praxe není zavedena, všichni žáci mají možnost vypracovávat si úkoly v družině a využít tam pomoci družinárek, doučování však neprobíhá. Nutno však

podotknout, že na jedné škole vyučující o doučování s jednou žákyní uvažoval, zdůrazňoval však, že to na škole není běžnou praxí. Na Maltě tedy probíhá veškerá výuka mimo kolektiv běžné třídy v časové dotaci rozvrhu. To znamená, že pokud je žák vyslán na nějaké hodiny mimo svou třídu, děje se tak v průběhu vyučování, například v dobách výuky maltského jazyka, ve kterém žák zaostává. V Česku takovýto přístup aplikovala jedna ze zkoumaných škol, kdy žákům s OMJ nahradila v rozvrhu druhý jazyk předmětem speciální pedagogické péče, kde žáci trénují českou gramatiku, která je často problematická, práci s textem a podobně. Dalo by se tedy říci, že obě prostředí, jak maltské, tak české poskytuje žákům cizincům určitou jazykovou podporu - tedy češtinu či maltštinu jako druhý jazyk, rozdíl je však v tom, že na Maltě je tato podpora zahrnuta do rozvrhu žáka, kdežto v Česku je většinou poskytována jako předmět navíc.

Posledním rozdílem je úprava vzdělávacích plánů. Na Maltě funguje individualizovaná výuka, žáci tedy mají vzdělávací plán upraven podle jejich výsledků nehledě na to, zda se jedná o maltské žáky či cizince. V praxi to funguje tak, že je plán upravován rovnou pro celou třídu, která je sestavená podle předchozích výsledků žáka. Z tohoto důvodu tedy žákům s OMJ školy nevytvářejí žádný individuální plán. V Česku je však na druhou stranu vzdělávací plán upravován žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a pokud je to zahrnuto do agendy školy, také žákům s OMJ. Na jedné z českých škol tedy žákům s OMJ je vytvářen plán pedagogické podpory, na škole druhé není, ta však využívá alespoň možnosti žáka v prvním pololetí neklasifikovat.

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumu toto srovnání samozřejmě nelze vztahovat obecně na celou českou a maltskou populaci. Všechna témata, jež zde byla uváděna do kontrastu, platí pouze na dané čtyři školy, které byly předmětem mého výzkumu.

8.4 Podněty k vlastní praxi

Během studia materiálu k vypracování teoretické části, výzkumu v terénu a následného zpracovávání praktické části mi vyvstalo několik podnětů, jež bych ráda využila ve své praxi jako vyučující. Především se ukázalo, jak je důležité neustále budovat určitou empatii vůči žákům s OMJ. Někteří učitelé, se kterými jsem vedla rozhovory, komentovali práci

žáků tak, že se vlastně příliš nesnaží, že například doma mluví pouze svým mateřským jazykem či nedělají dostatek ve svém volném čase, aby si nový jazyk osvojili. Úplně mi však v jejich vyjádření chybělo jakési porozumění a přihlédnutí k tomu, že žák pochází z jiné země a přestěhováním se do země jiné nemusí nutně zanevřít na svou kulturu, naopak používání rodného jazyka může být pro žáky jakousi jistotou zachování identity. S tím také souvisí důležitost se v této oblasti dále vzdělávat. Vzdělání totiž může vyučujícímu nejen poskytnout odlišný úhel pohledu, také ho však vybaví škálou metod a kroků, aby věděl, jak žáka směřovat k danému cíli a mít tak situaci pevně v rukou, namísto očekávání, že žák vše zvládne ve svém volném čase.

Dalším poznatkem, k němuž bych přidala varovný vykřičník, je za žádných okolností žáka s OMJ nepřehlížet. Ukázalo se, že v hodinách je poměrně snadné žákovi nevěnovat patřičnou pozornost. Někteří žáci se totiž zdráhají mluvit před třídou v jazyce, ve kterém si nejsou jisti a dlouhodobější přehlížení žáka může vést ke ztrátě zájmu o předmět a naprostému ztracení se v učivu. S tímto rovněž souvisí důkladné ověřování pozornosti. V průběhu pozorování se ukázalo, že žáci s OMJ, stejně jako ostatní, málo kdy přiznají, že něčemu nerozumí, pokud se tedy učitel ptá pouze otázkou: „Rozumíš tomu?“, prakticky se nemusí dozvědět, že má žák v učivu problém. Je tedy třeba klást konkrétní otázky ohledně učiva a porozumění ověřovat také kontrolou splněných úkolů.

Jednou z metod, jež se mi velmi líbila, byl rozvoj slovní zásoby. Vyučující si často vybírali těžší slovíčka, na něž se pak ptali svých žáků s OMJ a význam slov jim vysvětlovali. Já bych ve své praxi tuto metodu chtěla zdokonalit a zavést například slovníček, jenž by si žák v daném předmětu vedl, aby měl nová slovíčka zapsaná na jednom místě a mohl se k nim později vracet. Žákův slovníček by zároveň mohl sloužit jako materiál k dalšímu studiu, se kterým bych jako vyučující mohla dále pracovat.

Ač je to administrativně náročná záležitost, vytváření PLPP se mi zdá jako vhodný krok k regulaci vzdělávání žáka s OMJ a ke kontrole, zda proces probíhá správně a zda není potřeba dělat nějaké úpravy. Na jedné z českých škol plány podpory pro žáky s OMJ nevytvářeli s tím, že je to zbytečná administrativa navíc a že učitel ví, jak žákovi pomoci a kde mu poskytnout nějakou úlevu. Na druhé škole však plány vytvářeli a mohla jsem tak vidět, že práce podle nich funguje, učitel měl přesně stanovené, jak s žákem pracovat a ve

kterém učivu na něj neklást takové nároky, vše bylo jasné a srozumitelné. Věřím také, že pokud je žák s plánem seznámen a umí se v něm orientovat, je pro něj snazší pochopit, na co se má při učení soustředit.

Pobyt na maltských školách mi také ukázal, jak je důležitá kvalitní výuka anglického jazyka na školách. Pokud by v Česku fungovala výuka angličtiny efektivněji a žáci tak byli na komunikační úrovni již na prvním stupni, spoustě žáků s OMJ, jež přichází na školy s alespoň nějakou znalostí jazyka anglického a naopak žádnou jazyka českého by tím byla situace ulehčena a zároveň ne příliš ztížena pro žáky české.

Závěr

Diplomová práce se zabývala výukou žáků s OMJ na českých a maltských školách a jejím cílem bylo popsat inkluzivní praxi na vybraných školách a uvést rozdíly a shodné rysy mezi dvěma prostředími. Konkrétně byla pozornost věnována opatřením, která volí školy a metodám, jež používají vyučující ke zmírnění dopadů jazykové bariéry. Zjištění z obou zemí pak byla mezi sebou srovnána. Ke splnění cílů bylo využito metody vícepřípadové studie.

Bylo zjištěno, že co se týče opatření škol, v obou zemích se školy snaží zajistit nějakou formu jazykové podpory. Rozdíl bývá v časovém rozvržení. Zatímco v Česku probíhala tato podpora většinou nad rámec běžného rozvrhu v podobě různých doučování či kurzů, na Maltě často probíhala výuka jazyka pro cizince v době vyučování. Na některých maltských školách (v případě této práce na jedné ze zkoumaných) fungují přímo na škole, kam žák dochází, roční úvodní kurzy, jejichž cílem je žáka vybavit základními jazykovými dovednostmi a až pak je zařazen do běžné třídy. V ČR tato praxe naopak není zavedena, žák do běžné třídy dochází hned po nástupu do školy. Metody používané vyučujícími k začlenění žáků s OMJ do výuky jsou povětšinou v obou prostředích totožné. Jedná se hlavně o individuální vysvětlení, práci se slovní zásobou či využití speciálních pracovních listů. Na Maltě je pak hojně využíváno překladu instrukcí do anglického jazyka – výuka tedy i na prvním stupni probíhá dvojjazyčně. Bilingvní charakter země je také jedním z nejcitelnějších rozdílů, nově přichozí žák do maltského vzdělávacího systému se totiž musí učit místo jednoho hned dva jazyky (jeden z nich bývá upřednostňován), skutečnost, že je anglický jazyk jedním z úředních jazyků je však velice výhodná v případech, kdy na školu přichází žák, jež angličtinu ovládá. Rozdíly je možné nalézt také v legislativě. V Česku je legislativa k výuce žáků s OMJ rozpracována podrobněji, než na Maltě, nutno však říci, že i ta česká obsahuje pasáže, jež nejsou úplně jednoznačné, a např. společnost Meta českou legislativu dlouhodobě kritizuje a navrhuje zlepšení. Jak již však bylo zmíněno, školy podnikají kroky samy od sebe, např. doučování, kurzy atd. Na Maltě je jedno ze základních opatření zaštiťováno Oddělením pro žáky cizince v rámci ministerstva, které zajišťuje na školách úvodní jazykový kurz, v legislativě však o tomto kurzu zmínky nejsou a tyto kurzy nejsou zřízeny na všech školách.

Vedlejším zjištěním práce je skutečnost, že se učitelé necítí k výuce žáků s OMJ dostatečně připraveni. Z tohoto důvodu práce poskytuje přehled kurzů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jež jsou pro výuku žáků s OMJ přínosné. Vyplývá z něj, že je nabídka postupně rozšiřována, často však kurzy bývají pouze ve formě povinně volitelných či volitelných předmětů.

Právě oblast profesní přípravy vyučujících by mohla být námětem k dalšímu zkoumání a srovnávání české praxe s těmi zahraničními. Hlavně však námětem k veřejné diskuzi. Vzdělávání pedagogů je v současnosti velice aktuální téma a jak ukazuje tato práce, mělo by zahrnovat rovněž otázky výuky žáků s OMJ. Mě samotnou výzkum vedl k sepsání podnětů (nejen) k mé budoucí praxi, které jsou uvedeny v poslední kapitole práce, a namotivoval k dalšímu studiu v této oblasti.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

- A National Curriculum Framework for All.* (2012). Malta: Ministry of Education and Employment.
- A National Inclusive Education Framework. (2019). Malta: Ministry of Education and Employment.
- A Policy on Inclusive Education in Schools: Route to Quality Inclusion. (2019). Malta: Ministry of Education and Employment.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsäss, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., a další. (2007). *Responding to Student Diversity: Teacher's Handbook*. Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy*. Meta o.p.s.
- Calleja, C. (nedatováno). *'Banding not a new word for streaming': But minister's innovation perplexes and perturbs lecturer*. Získáno 2021-03-21, z Times of Malta: <https://timesofmalta.com/articles/view/-Banding-not-a-new-word-for-streaming-.513476>
- Camilleri Grima, A. (2013). A select review of bilingualism in education in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 553-569.
- Caruana, M., & Francalanza, J. (2013). *One of Us: Towards full integration of refugee children in local schools*. B'Kara: Jesuit Refugee Service Malta.
- Caruana, S., Scaglioie, S., & Vassallo Gauci, P. (2018). Multilingualism and the Inclusion of migrant learners in Maltese schools. V *Teacher Education Matters: transforming lives... transforming schools* (stránky 330-343). Malta: L-Università ta'Malta.
- Cefai, C., Keresztes, N., Natali, G., & Rachel, S. (2019). *A Passage to Malta: The Health and Wellbeing of Foreign Children in Malta* (first. vyd.). Malta: Commissioner for Children.

Cummings, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Diskriminace do školy nepatří!: Aneb rukověť pro rodiče a učitele pro naplňování práva dětí migrantů na vzdělání. (2016). Meta o.p.s.

Education. (2020). Získáno 2021-03-20, z The Ministry of Education: <https://www.gov.mt/en/Life%20Events/Pages/Moving%20to%20Malta/Education.aspx>

EDUCATION FOR ALL Special Needs and Inclusive Education in Malta: External Audit Report. (2014). Odense, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Falzon, N., Pisani, M., & Cauchi, A. (2012). *Research Report: Integration in Education of Third Country Nationals*. Mtarfa: Foundation for Educational Services.

Framework for the Education Strategy for Malta 2014-2024: sustaining foundations, creating alternatives, increasing employability. (nedatováno). Ministry for Education and Employment.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.

Hamilton, R., & Moore, D. (2004). *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Jak je to s novelou školského zákona aneb podpora žáků s OMJ v praxi. (nedatováno). Praha: Meta o.p.s.

Juan, C. (2008). Do I belong? Psychological perspectives and educational considerations of young immigrants' school experiences. *Malta Review of Educational Research*, 6(1).

Kostelecká, Y. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Mack, N., Cynthia, W., Katherine M., M., Greg, G., & Emily, N. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. North Carolina: Family Health International.
- Malta Eurydice. (nedatováno). Získáno 2021-03-20, z National Policies Platform: <https://education.gov.mt/en/Pages/educ.aspx>
- Migrant Workers (Child Education) Regulations: Subsidiary Legislation 327.220 (Legal Notice 259 of 2002).
- Nosálová, B. (Editor). (2018). *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele* (1. vydání. vyd.). Praha: Meta, o.p.s.
- PedF Karolínka – Studijní plány 2020/2021. (nedatováno). Získáno 2021-04-05, z Pedagogická fakulta: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2020/plany.html>
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2., aktualiz. a rozš. vyd. vyd.). Praha: Triton.
- Radostný, L., Titěrová, K., Moore, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* (1. vyd. vyd.). Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.
- Schebelle, D., Kubát, J., & Bareš, P. (2018). *Specifikace integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky* (1.. vyd.). Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (2020). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Studijní program M0113A300005: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. (nedatováno). Získáno 2021-04-05, z Pedagogická fakulta: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2020/OM1UC18.html>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 1. vyd.). Praha: Portál.

- The Education System*. (2016). Získáno 2021-03-19, z Migrant Learners' Unit: <https://migrantlearnersunit.gov.mt/en/Pages/Education%20System/Education-system.aspx>
- Titěrová, K. (2021). *Strategické cíle*. Meta o.p.s.
- Titěrová, K., Nosálová, B., Lacinová, P., Zaoralová, J., Slezáková, M., & Mlynářová, H. (2018). *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka* (1. vydání. vyd.). Praha: Meta, o.p.s.
- Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K., & Vávrová, P. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: Systémová doporučení*. Praha: Meta o.p.s.
- Vasalo Gauci, P. (2017). Making the needs of migrant learners a priority. 3. European Migration Network (EMN) National Contact Point - Malta Newsletter.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb.: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (2016).
- Vyhláška č. 48/2005 Sb.: o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (2005).
- Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2004).
- Zammit Mangion, J. (1992). *Education in Malta*. Malta: MASPRINT.

Seznam příloh

[Příloha č. 1 Ukázka pozorovacího archu](#)

[Příloha č. 2 Ukázka pracovního listu pro žáka s OMJ](#)

[Příloha č. 3 Ukázka materiálu, se kterým pracuje žák s OMJ v předmětu speciální pedagogické péče](#)

[Příloha č. 4 Ukázka informovaného souhlasu pro žáky v anglickém jazyce](#)

[Příloha č. 5 Ukázka z pracovního sešitu pro Ciaru](#)

Příloha č. 1 Ukázka pozorovacího archu

Jméno	Třída a škola	Původ	Věk	Předmět	Datum	Čas
	6. A Malta	Makedonie	10	Matematika	23.1. 2020	8 ⁴⁵ - 9 ⁴⁵

čas	aktivita	Činnost učitele	Činnost žáka s OMJ	Činnost ostatních	poznámky
8 ⁴⁵	Úvod (přivítání + DU)	Kontroluje DU dělá přivítání	hledá si, kam se se soustředí	předkládají DU, ponikají si	
8 ⁵⁰	Úvod do tématu čas	píše na tabuli, ptá se na ústní znalosti mluví mluví, poté angličtiny	podobně, hlásí se, přivítají	totéž	
8 ⁵⁵	12 hodinový formát - práce s bilijní tabulkou	další příklad a kontroluje výsledky doplnění (individuálně)	žákyně mají příklad (správně)	žákyně hlásí o doplnění na se tabulku	žákyně hlásí příklady A3 a M3
8 ⁵⁰	44h formát - hlášení	vyplňují doplnění pak zadává příklad opakování vyplňují individuálně žákyně > OMJ a dále pokračují na 1. příkladu okolo 1. příkladu individuálně pokračují na 1. příkladu → poté si schvátí sazby	počítá společně v tabulce příklad dále dle žákyně dle učitelky si připomíná že příkladu 1. příkladu chopí se společně čas se ještě přetáhne, ale učitelka i příklady mají	— 11 — počítají samostatně	matematická převládá učitelka je v A3
9 ⁰⁰	práce s učebnicí příklady na převod mezi 12 a 44h formát	okolo 1. příkladu individuálně pokračují na 1. příkladu → poté si schvátí sazby	nejdříve se nezapomíná, žákyně po přepnutí do 12 komunikují, předkládají množství	žákyně si ptají že se ještě neprobírá v A3 nebo M3 čas přechází do M3, pak se ji endovují	
9 ⁰⁵	domácí práce - naplánuování programu týdně akce	vyplňují v A3 i M3, pokračují píše i na tabuli → naplánuování si schvátí množství sazby			

na začátku probírá
se ptá, kdo chce učebnici
- podle mluvy

spolupráce
i to předkládá

Příloha č. 2 Ukázka pracovního listu pro žáka s OMJ

Jak se jinak řekne:

chlapec kluk

dívka holka

otec táto

matka máma

dívat se koukat se

kniha knižka, učebnice

Vysvětli slova.

noviny jsou papírny list který vysvětluje co se stalo

televize je krabice která má elektriny a ukáže filmy nebo ser.

země je něco zelený co roste, a ptáčky rodu a slunce a
zobrazila byla

národ =

rádio oni posloucháme muziku nebo spřávaný

škola je dům který se učíme abysme mohli pracovat.

domov je můj kyt k támniky, v domov spíme jáme.


Spoj slovo a jeho definici.

národní jazyk	čeština, která se používá především při mluvení
spisovný jazyk	zastaralá slova
čeština	jazyk, který je společný pro jeden národ
knižní slova	jazyk, který se používá v novinách, ve škole nebo v televizi
hovorová čeština	jazyk, kterým se mluví na celém území České republiky


Příloha č. 3 Ukázka materiálu, se kterým pracuje žák s OMJ v předmětu speciální pedagogické péče

④ VYZNÁNÍ OTY PAVLA


A. VYZNÁNÍ OTY PAVLA


 Čti zřetelně, podtrhávej dlouhé samohlásky.

Často jsem myslel na to, co bylo v mém životě nejkrásnější. Chodil jsem v myšlenkách k potokům, řekám, rybníkům na ryby a věděl jsem, že to bylo to nejlepší, co jsem na světě prožil. Tráva a pole se třpytily v roce, zpívali ptáci a u lesa se pásly srnky, které mě znaly. Dnes vím, že mnoho rybářů nejde jen za rybou, ale chtějí být sami, chtějí slyšet volání zvěře, padání listů. Rybařina mě naučila trpělivosti a vzpomínky na ni mi pomáhají žít.

 Znáš nějakého rybáře? Proč myslíš, že chytá ryby? _____

 Co bylo v tvém životě nejkrásnější? _____

 Co znamená: „Chodil jsem v myšlenkách k potokům...“ _____

 V textu je 10 předložek, označ je barevně. Předložky užij s jinými podstatnými jmény:


u stolu, na hokej, _____

 Na následujícím řádku jsou slova s předložkami a předponami. Podtrhni slova s **předponou**.

Našel, na lodi, k lesu, klesl, od vody, odvedl, bezzubý, bez starosti, s lyžemi, sjel.

Napiš 3 slova s předložkami: _____

Napiš 3 slova s předponami: _____

 Která slova v textu považuješ za obtížná? Napiš je ve spojení s jiným slovem. _____

Příloha č. 4 Ukázka informovaného souhlasu pro žáky v anglickém jazyce

Informed Assent Form for Pupils with Different Mother Tongue

Name of the Researcher: Daniela Vosáhlová

Title of Research: Inclusion of the pupils with different mother tongue at Czech and Maltese schools

This Informed Assent Form has two parts:

- Information sheet (this gives you information about the study)
- Declaration of Assent (this is where you write your name if you agree to participate)

Part I: Information Sheet

Introduction

I am a student from the Czech Republic and right now I am studying at the university here in Malta for 4 months, after that I will come back to my country and finish my studies at school and become a teacher.

I would like to ask you if you will participate in my research?

Purpose: why are you doing the Research?

To finish my studies I have to do school work. My school work is this research that focuses on immigrant students and how they manage the education in different language than their mother tongue.

Choice of Participant: Why are you asking me?

I have chosen you because you are an immigrant student at Maltese school which means that you are a perfect participant for me.

Participation is voluntary – Do I have to do this?

If you do not want to be part of my research, you do not have to, of course. I will completely understand it.

Right to refuse or withdraw – Can I choose not to be in the research? Can I change my mind?

As I said, you can always say “no”. And if you decide to participate in the research and then change your mind it will not be a problem too, do not worry. You can always tell me or your teachers that you do not want to continue and we will stop.

Procedure: What is going to happen to me?

I will be sitting in your classroom during your lesson and I will watch how you learn, after lessons I will ask you if you liked the lesson and if you understood it. I would be happy if we could talk for a few minutes – max 15 for example during your breaks. I will ask you how you like the school and teachers and I will also ask some questions about your country and language. During these talks, I would like to make an audio record that will be only for me, I will not give it to anyone else. It will help me to catch all the information from our interview. After using the information from the recording, I will delete it.

Duration

I will spend some days at your school – about 20 days but do not worry, sometimes you do not even notice me.

Risks and Benefits

There will not be any risks for you during my research. Actually, it will be very nice for you, because you will see that your teachers really care about you and they are trying to make your education as easy as possible for you.

Confidentiality: Is everybody going to know about this?

In my school work I will not use your true name and I will also change the name of the school so no one will know that I am writing about you and I will not tell anyone your name.

Sharing the Results: will you tell me the results?

The results will be published but do not worry, as I said, there will not be your true name and if you tell me some secret information which you do not want me to write about, just tell me and it will not be in my school work. And if you want, I can tell you the results of my research.

Who to Contact: Who can I talk to or ask more questions?

If you want to ask for more information you can write me an email: daniela.d.vosahlova.19@um.edu.mt or call me via phone: +420774864053.

Part II: Declaration of Assent (for older children)

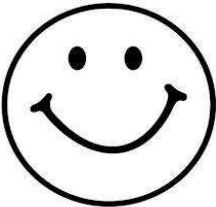

<input type="radio"/> I have been invited to participate in a research study by _____

<input type="radio"/> I have read and understood the above information, or it has been read to me, and I agree to participate in this study	☺	☹
<input type="radio"/> I have had my questions answered, and I know that I can ask questions later if I have any	☺	☹
<input type="radio"/> I understand that I do not have to take part in the research if I do not wish to do so	☺	☹
<input type="radio"/> I know that I can stop participating in the research at any time, without giving any reasons and without any consequences	☺	☹
<input type="radio"/> I understand that all information about me, or what I say, will remain private	☺	☹

Name of Child Date

Part II: Declaration of Assent (for younger children)

- ☐ Ms Daniela has explained what she/he is studying.








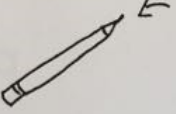
<input type="radio"/> Colour the Happy face if you feel good about helping <u>Ms Daniela</u>	<input type="radio"/> Colour the Sad face if you do not feel good about helping <u>Ms Daniela</u>
	

Name of Child Date

Příloha č. 5 Ukázka z pracovního sešitu pro Ciaru

Name _____ Date _____

Decoding Test 2 – short i Look at each picture. Fill in the bubble by the correct word.

1. 	① fix ② fill ③ fan ④ pill	2. 	① hit ② hat ③ hill ④ him
3. 	① wag ② pin ③ fin ④ win	4. 	① mix ② mill ③ miss ④ mass
5. 	① wig ② pig ③ pad ④ fig	6. 	① kid ② rid ③ kiss ④ cab
7. 	① dig ② dip ③ dim ④ bag	8. 	① sip ② tap ③ tip ④ Tim

© 2010 by Kathryn J. Davis 29 Short Vowel Workbook Abridged

DAVIS, Kathryn J., 2010. *Short Vowel Spelling Workbook Abridged*. Germantown: Sound City Reading.